

Hartfuß, Christian
Judogeschichten im Kontext der Pädagogik der Lernförderung und Pädagogik der
Erziehungshilfe – Pädagogische Vorteile des Schulsports Judo und dessen Vermittlung
durch Geschichten
<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

**ERSTE STAATSPRÜFUNG
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN**

01.08.2013

**AN DER
FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK
DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG
IN VERBINDUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN
MIT SITZ IN REULTINGEN**

WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT

THEMA:

**Judogeschichten im Kontext der Pädagogik der Lernförderung und Pädagogik der Erziehungshilfe –
Pädagogische Vorteile des Schulsports Judo und dessen Vermittlung durch Geschichten**

REFERENT: Prof 'in Dr. Schäfer

KOREFERENTIN: SL. Meißnest

Name: Hartfuß, Christian

Inhalt

Motivation und inhaltliche Grundbegriffe	1
Begriffsklärungen und Definitionen zentraler Elemente	2
Geschichten und der Prozess des Erzählens.....	2
Pädagogik der Lernförderung und Erziehungshilfe.....	3
Die Relevanz von Geschichten im sonderpädagogischen Handlungsfeld von Lernförderung und Erziehungshilfe	4
Die Bedeutung der Fantasie für die kindliche Entwicklung und den Lernprozess.....	5
Kognitive Entwicklung	5
Persönlichkeitsentwicklung	7
Soziale Entwicklung.....	8
Fazit	10
Ergänzende Faktoren bei der Arbeit mit Fantasiegeschichten.....	10
Aspekt der Sprachförderung.....	11
Aspekt der Resilienzförderung.....	12
Aspekt der Kontextualität.....	14
Fazit:	15
Geschichten als Inhalt oder Methode?	15
Das Märchen – Bereicherung oder pädagogische Folklore?	16
Gattungsfrage – Probleme und Annäherung	16
Der Unterschied zwischen Volks- und Kunstmärchen	17
Exkurs: Die Bedeutung der geschichtlichen Entwicklung für ein Phänomen	18
Ursprung und historischer Hintergrund des Volksmärchens	18
Merkmale und ihre Relevanz für die Sonderpädagogik.....	21
Konfrontation mit abschließendem „Happy End“	21
Erzählrhythmus und Eindimensionalität	22
Strikte Trennung in Gut und Böse	23

Symbolhaftigkeit	23
Sonderpädagogische Bedeutung	24
Kritik am Märcheneinsatz.....	26
Fazit	28
Kennzeichen und Strukturmerkmale fiktiver Kindergeschichten	29
Der Vorgang des Erzählens – Wie kann er gelingen?	33
Historische Betrachtung der Erzähldidaktik:	33
Keltische Mythen - Der Stabreim der Germanen:.....	34
Religiöse und philosophische Geschichten – Erzähldidaktik des Christentums:	35
Ursprünge des Theaters – Narration im alten Griechenland:	36
Abgrenzung gegenüber anderen Handlungen:.....	37
Vorlesen:.....	37
Theaterspielen:	38
Der Erzählprozess – Monolog oder Dialog?	39
Tipps und Hinweise für einen gelingenden Erzählprozess:	40
Vor- und Nachbereitung:	40
Persönlicher Anteil des Geschichtenerzählers:.....	41
Verbalsprachliche Mittel:	43
Körpersprache:.....	45
Blickkontakt:	46
Raumgestaltung und Anschauungsmittel:.....	47
Interaktive Vertiefungsmöglichkeiten:.....	48
Fazit:	49
Sonderpädagogische Besonderheiten bei Erzählprozessen	51
Judogeschichten – Die Symbiose aus Narration und Kampfsport:	53
Mitmach- und Bewegungsgeschichten:	54
Besonderheiten für das Erzählen im Rahmen des Judounterrichts?	55
Judospezifische Erzählkultur:.....	57

Praxisbeispiel – Von der Entwicklung einer Geschichte bis zur durchgeführten Stunde:	58
Planung:.....	59
Klasse und Rahmenbedingungen:.....	59
Erstellen der Geschichte:.....	60
Reflexion der Stunde:.....	62
Erzählprozess:	62
Schülerreaktionen:	64
Positive und kritische Anmerkungen:	66
Resümee:.....	67
Literaturverzeichnis	i

„Wenn du intelligente Kinder willst, lies ihnen Märchen vor.

Wenn du noch intelligentere Kinder möchtest, lies ihnen noch mehr Märchen vor.“

(Albert Einstein 1879 - 1955)

Motivation und inhaltliche Grundbegriffe

Schon seit Anbeginn einer wissenschaftlich untermauerten Pädagogik wird darüber diskutiert, auf welche Weise Wissenserwerb stattfindet und wie dieser gestützt werden kann. Noch lange bevor das erste allgemeine Schulsystem entwickelt wurde, versuchten Philosophen aus allen Teilen der Erde gültige Erklärungsansätze für das Phänomen „Lernen“ zu formulieren. Noch heute befasst sich die Erziehungswissenschaft im Allgemeinen, als auch die Sonderpädagogik im Speziellen, ausführlich mit der Frage danach, wie Unterrichtsinhalte effizient vermittelt werden können. Der Bereich der Methodik genießt in diesem Forschungsfeld eine besondere Aufmerksamkeit, da er sich nicht auf die wechselhaften Inhalte des Unterrichts, sondern die Art ihrer Vermittlung bezieht. Die Pädagogen Thal und Ebert stellten bereits vor Jahren die große Bedeutung der Schülermotivation heraus und leiteten daraus Forderungen nach einer angemessenen Methodenvielfalt und einem reflektierten Umgang mit dem zur Verfügung stehenden Repertoire ab.¹ Welche dieser Methoden speziell für den Unterricht an Sonderschulen geeignet sind, wurde unter anderem in dem Werk „Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen“ ausführlich diskutiert.² Diese Arbeit versucht deshalb nicht erneut, das bereits bekannte Spektrum an didaktischen Vorschlägen zusammenzufassen oder sogar normativ gegenüberzustellen. Stattdessen wird eine neue Methode erschlossen, welche in der aktuellen Literatur weitestgehend von dem Bereich der Psychologie³ und der Erziehungswissenschaft bearbeitet, jedoch kaum innerhalb der Sonderpädagogik rezipiert wurde. Es handelt sich hierbei um das Vermitteln von Unterrichtsinhalten durch fantastische Geschichten. Wie später aufgezeigt wird, bietet sich diese Methode für den Unterricht an Förderschulen und Einrichtungen der Erziehungshilfe an, kann allerdings auch in anderen Bereichen Verwendung finden.

Um Missverständnissen vorzubeugen, beginnt diese Arbeit mit der Begriffsdefinition einiger grundlegender Begriffe. Im Anschluss daran werden Positionen verschiedener Wissenschaftsdisziplinen analysiert, welche sich bereits mit einer pädagogischen Sichtweise auf Erzählprozesse auseinandersetzen. Im Anschluss an diese theoretische Abhandlung werden deren methodischen Konsequenzen an einem Beispiel aus der Unterrichtspraxis verdeutlicht. Hierfür wird eine Sportstunde genauer betrachtet, in welcher der Schulsport „Judo“ unterrichtet wurde. Wie im

¹ Thal und Ebert 2004

² Heimlich und Wember 2011, S. 97 ff.

³ Drewermann 2003

weiteren Verlauf dieser Arbeit aufgezeigt wird, ist diese Sportart historisch betrachtet mit einer eigenen Erzählkultur verbunden. Desweiteren schreiben Autoren wie Bonfranchi dem Kampfsport Vorteile zu,⁴ welche sich zum Teil mit denen narrativer Elemente überschneiden. Aus diesem Grund bietet es sich an, auf ein Beispiel aus dem Rahmen des Judounterrichts zurückzugreifen. Dies soll allerdings nicht bedeuten, dass dieser Rahmen für den Einsatz von Geschichten stärker geeignet ist, als die Kern- oder andere Nebenfächer. Welche Möglichkeiten sich für den alltäglichen Einsatz in Institutionen der „Lernförderung“ oder „Erziehungshilfe“ ergeben, wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit ausführlicher behandelt.

Begriffsklärungen und Definitionen zentraler Elemente

Bevor eine erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit Narration stattfinden kann, bietet es sich an, zunächst auf grundlegende Begriffsbestimmungen einzugehen.

Geschichten und der Prozess des Erzählens

Laut dem „Etymologischen Wörterbuch der deutschen Sprache“ beschrieb der Begriff „Geschichte“ zunächst ein Ereignis oder einen Hergang.⁵ Unter Erzählung wurde dementsprechend das Berichten aufeinanderfolgender Ereignisse verstanden.⁶ Es steht jedoch vermerkt, dass die Worte in ihrer Entwicklung eine Verallgemeinerung erfuhren, weshalb sie heute stellvertretend für eine ganze Reihe von Textarten stehen.

In der aktuellen Debatte finden sich Positionen, welche auf eine Doppeldeutigkeit des Begriffes „Geschichte“ hindeuten.⁷ So bezeichnet er zum einen das bereits genannte Repertoire an Textgattungen. Zum anderen verweist er aber auch darauf, dass ein Ereignis bereits in der Vergangenheit liegt. Was bereits geschehen ist, wurde zur Geschichte einer Gesellschaft oder eines Individuums und kann somit erzählt werden. Es gibt allerdings auch Ereignisse, die nur fiktiver Natur sind. Geschichten welcher Art sich für den pädagogischen Kontext besonders eignen, soll in dem weiteren Verlauf dieser Arbeit erörtert werden. Festzuhalten bleibt allerdings, dass die Begriffe „Geschichte“ und „Erzählung“ heute weitläufig eingesetzt werden, weshalb unterschiedliche Autoren häufig auch eigene Definitionen verwenden.

⁴ Bonfranchi 2002

⁵ Kluge und Seebold 2002, S. 351

⁶ Kluge und Seebold 2002, S. 257

⁷ Schwalb 2010, S. 72 f.

Pädagogik der Lernförderung und Erziehungshilfe

Weitere Begriffe, die eine elementare Bedeutung für diese Arbeit darstellen und sich wie ein roter Faden durch die nächsten Kapitel ziehen werden, sind die sonderpädagogischen Termini der „Lernförderung“ und der „Erziehungshilfe“. Viele der Merkmale, Vorteile oder pädagogischen Konsequenzen, die innerhalb dieser Arbeit diskutiert werden, haben eine ganz allgemeine erziehungswissenschaftliche Relevanz. Untersucht wird allerdings ihre spezielle Bedeutung für die „Pädagogik der Lernförderung“ und der „Erziehungshilfe“. Aus diesem Grund bietet es sich an, zunächst auch diese beiden Begriffe zu definieren. In erster Linie handelt es sich bei diesen Bereichen um sonderpädagogische Fachrichtungen bzw. Schularten, welche sich mit einem ganz speziellen Schülerklientel und dessen Förderbedürfnissen auseinandersetzen. Bei einer genaueren Betrachtung wird jedoch deutlich, dass den Schülerinnen und Schülern, je nach vorliegender Literatur, ganz unterschiedliche Eigenschaften zugeschrieben und somit auch andere Aufgaben für die entsprechenden Schulformen abgeleitet werden. Aus diesem Grund bezieht sich diese Arbeit auf Definitionen, die sich sowohl durch ihre Prägnanz, als auch durch ihre Vielseitigkeit auszeichnen. Für den „Förderschwerpunkt Lernen“ nimmt Vernooij beispielsweise folgende Begriffsklärung vor:

„Wie der Begriff Förderschwerpunkt Lernen deutlich macht, haben Kinder, deren Lernbeeinträchtigungen so umfangreich sind, dass ein sonderpädagogischer Förderbedarf besteht, ein unterschiedlich ausgeprägtes Bedürfnis nach Hilfestellung, Unterstützung, Anleitung beim (schulischen) Lernen. Sie bedürfen über mehr oder weniger lange Zeit professioneller und je spezifischer Förderung. Die Förderung des Lernens kann jedoch nur effizient sein, wenn einerseits Kenntnisse über Einflussfaktoren des Lernens allgemein, andererseits über die je individuelle Faktorenausprägung und –qualität, bezogen auf das zu fördernde Kind, bestehen im Sinne eines bio-psycho-sozialen Bedingungsgefüges.“⁸

Die Definition aus dem Einführungswerk Salzberg-Ludwigs stellt heraus, dass es Kinder gibt, die aufgrund ihrer Lernbeeinträchtigungen Hilfestellung bei schulischen Lernprozessen benötigen. Ursachen für Einschränkungen dieser Art können sowohl genetische, psychologische oder soziale Faktoren als auch eine Verbindung all dieser Bereiche sein.

Einen umfangreichen Definitionsversuch für Verhaltensstörungen und somit das Aufgabenfeld einer „Pädagogik der Erziehungshilfe“ nehmen Opp und Unger vor:

„Der Begriff Gefühls- oder Verhaltensstörungen beschreibt Beeinträchtigungen, die in der Schule als emotionale Reaktion und Verhalten wahrgenommen werden und sich von altersangemessenen,

⁸ Salzberg-Ludwig 2007, S. 47

kulturellen oder ethischen Normen so weit unterscheiden, dass sie auf die Erziehungserfolge des Kindes oder Jugendlichen einen negativen Einfluss haben. Erziehungserfolge umfassen schulische Leistungen, soziale, berufsqualifizierende und persönliche Fähigkeiten.“⁹

Es wird deutlich, dass eine Verhaltensbeeinträchtigung stets abhängig von gesellschaftlichen Werten und Normen ist, allerdings einen direkten Einfluss auf zwischenmenschliche Reaktionen und Entwicklung des betroffenen Kindes aufweist. Dieser Problematik durch eine gezielte Förderung sozialer Kompetenzen zu begegnen ist Aufgabe von Schulen und anderen Einrichtungen der Erziehungshilfe.

Die Relevanz von Geschichten im sonderpädagogischen Handlungsfeld von Lernförderung und Erziehungshilfe

Die besondere Bedeutung von Geschichten für die kindliche Entwicklung gilt heute als weitestgehend nachgewiesen. Zum einen werden Erzählungen unterschiedlichster Art als beliebte Methode im Bereich der Sprachförderung angewandt.¹⁰ Des Weiteren weisen Psychologen wie Stabenow darauf hin, dass durch Geschichten lebensnotwendige Bewältigungsstrategien erworben bzw. offenbart werden können.¹¹ Solche psychologischen Sichtweisen implizieren bereits den sozial-kommunikativen Aspekt, der in Erzählungen enthalten ist. Meist zeichnen sich Textgattungen unter anderem durch ihren inhaltlichen Gehalt aus, welcher den Erfinder, den Erzähler und den Zuhörer auf eine Raum und Zeit überwindende Weise miteinander verbindet.¹² So werden Volksmärchen durch ihre Moral, Berichte durch ihren sachlichen Charakter oder Alltagserzählungen durch ihre Trivialität definiert. Als zentrales Element einer Kultur haben Geschichten deshalb unterschiedliche Funktionen und können von verschiedenen Bezugswissenschaften auf jeweils individuelle Weise betrachtet werden. Es wurde bereits beispielhaft auf die Pädagogik und die psychologischen Teildisziplinen hingewiesen, allerdings gibt es noch weit mehr Fachbereiche, welche sich den unterschiedlichen Textgattungen und der Art ihrer Verbreitung widmen. Dieses rege Interesse an dem Akt des Erzählens lässt auch eine sonderpädagogische Relevanz vermuten, welche weit über den Bereich des Schreibunterrichts und der Sprachförderung hinausgehen könnte. Der Frage danach, ob es sich bei Geschichten um ein sinnvolles Medium für Unterrichtsinhalte handelt und worauf im Kontext der Erziehungshilfe und Förderschulpädagogik zu achten ist, soll in den folgenden Kapiteln dieser Arbeit nachgegangen werden.

⁹ Textor 2007, S. 18

¹⁰ Klein 2008

¹¹ Stabenow 2003, S. 218

¹² Burwitz-Melzer 2003, S. 3 f.

Die Bedeutung der Fantasie für die kindliche Entwicklung und den Lernprozess

Mit den Beispielen des Berichts und der Erzählung wurden bereits mehrere Textgattungen genannt, welche zwar durchaus in der verbalen Interaktion weitergegeben werden, allerdings durch eine gewisse Objektivität gekennzeichnet sind. Für die kindliche Entwicklung scheinen jedoch in erster Linie fantastische Geschichten unterstützend zu wirken. Die aktuelle Literatur nennt in diesem Zusammenhang mehrere Entwicklungsaspekte, welche durch fantastische Geschichten gefördert werden können. Diese sollen im Folgenden erläutert und auf ihre sonderpädagogische Relevanz insbesondere für die „Schule für Erziehungshilfe“ und die „Pädagogik der Lernförderung“ geprüft werden.

Kognitive Entwicklung

Die intellektuelle Leistungsfähigkeit von Schülern und Schülerinnen aus Förder- bzw. Hilfsschuleinrichtungen wurde in der Vergangenheit stark diskutiert. Der Begriff „Lernbehinderung“ beschrieb bis vor wenigen Jahrzehnten eine Minderbegabung, die Förderschüler/innen per Definition kennzeichnete.¹³ In der heutigen Sonderpädagogik wird allerdings zunehmend Abstand von dem Behinderungsbegriff und dem damit verbundenen „Medizinischen Modell“ genommen, welches einen kausalen Zusammenhang zwischen Intelligenzquotienten und Schulleistungen nahelegt. Stattdessen wird Wert darauf gelegt, die kognitiven Fähigkeiten eines Kindes nur als einen unter vielen Faktoren zu sehen, durch die eine Schulkarriere in negativer Weise beeinflusst werden kann. Hinzu treten beispielsweise soziologische Gründe, wie ein bildungsfernes Elternhaus, oder Veränderungen innerhalb des Schulsystems. Zusätzlich können psychologische Belastungen für einen Leistungsabfall verantwortlich sein. Trotz dieser multifaktoriellen Genese wird in der Literatur immer wieder darauf hingewiesen, dass bereits mehrere empirische Studien eine Häufung von kognitiven Entwicklungsrückständen in Förderschulen feststellen konnten.¹⁴ Solche Verzögerungen innerhalb des intellektuellen Reifeprozesses finden sich jedoch nicht nur innerhalb der Förderschulpädagogik verstärkt wieder. Auch Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten leiden häufig an einer verlangsamten bzw. eingeschränkten Entfaltung ihrer Fähigkeiten.¹⁵ Um dieser Problematik entgegenzuwirken und die Entwicklung im Kindesalter zu unterstützen, wurden in der Vergangenheit verschiedene Methoden hervorgebracht. Unter anderem scheinen sich Fantasiegeschichten in besonderem Maße für eine Förderung anzubieten.

¹³ Günther 2012, S. 33 ff

¹⁴ Benkmann 2011, S. 65

¹⁵ Bonfranchi 2002, S. 96

Schäfer rezipierte diesbezüglich den bekannten italienischen Kinderbuchautor Gianni Rodari und ergänzte seine Ausführungen im Bezug auf kognitive Lernprozesse.¹⁶ Sie stellt fest (u.a. durch eigene Praxiserfahrungen), dass Kinder auf frühen Entwicklungsstufen häufig in eindimensionalen Denkstrukturen gefangen sind. Phantastische oder sinnwidrige Geschichten laden das Kind dazu ein, diese gewohnten Muster zu verlassen. Nur wenn es in der Lage ist, sich Alternativen zur bisher erlebten Realität vorzustellen, kann es die Handlung fiktiver Märchen, Fabeln oder Jugendgeschichten nachvollziehen. Wortgebilde oder Neuschöpfungen, wie sie in Kunstmärchen häufig verwendet werden (z.B. der „Grüffelo“ als Name für ein unheimliches Tier¹⁷), können das Kind in ähnlicher Weise zu neuen Denkopoperationen anregen, da diese unbekannten Begriffe zunächst auf ihre vermeintliche Sinnhaftigkeit geprüft werden müssen.

Kabasci argumentiert auf eine ähnliche Weise, öffnet seine Argumentation allerdings für sämtliche narrativen Prozesse. Hiermit ist gemeint, dass Kinder nicht nur durch das passive Zuhören kognitiv gefördert werden können, sondern auch durch das aktive entwickeln eigener Geschichten. Unter Bezugnahme auf Bruner verweist sie auf zwei grundlegende Bewusstseinsperspektiven, die ein Kind beim Erzählen von Fantasiegeschichten einnehmen muss.¹⁸ Es handelt sich hierbei um die sogenannte Handlungs- und Gedankenebene. Durch die Handlungsebene wird der Geschichte eine Struktur gegeben. Sie beinhaltet sowohl die Handlungen der Charaktere, als auch die Situationen in denen sich diese befinden. Da die Handlungsebene beim Erzählen explizit verbalisiert wird, benötigt das Kind ausreichende Kenntnisse über sprachliche Mittel und Textgattungen inklusive den zugehörigen Konventionen (Länge einer Geschichte, Kohärenzmittel, etc.). Unabhängig von diesen Kenntnissen entwickelt sich ab dem zweiten Lebensjahr des Kindes die Gedankenebene. Hierunter wird implizites Wissen verstanden, welches durch die alltäglichen Erfahrungen geformt wird. Als Beispiele führt Kabasci die Motivation, Gedanken und Gefühle an, welche die narrativen Prozesse des Kindes prägen. Obwohl beide Perspektiven während des Erzählens simultan aktiv sind und sich gegenseitig beeinflussen, entwickeln sie sich auf der kognitiven Ebene unabhängig voneinander. Gerade diese notwendige Verbindung zweier unterschiedlicher Kognitionsbereiche regt die Denkprozesse und damit verbundenen mentalen Vernetzungen an.

Damit Kinder beide Erzählperspektiven entsprechend aufbauen können, benötigen sie zum einen Wissen über die Form von Geschichten und zum anderen eigene Erfahrungen, aus denen sie ihr implizites Wissen generieren können. Aus diesem Grund sollten Kinder bereits möglichst früh

¹⁶ Schäfer 1995, S. 288

¹⁷ Scheffler et al. 2002

¹⁸ Kabasci 2009, S. 21 ff.

Geschichten erzählt bekommen, da ihnen hierdurch sowohl emotionale als auch sprachliche Erfahrungen ermöglicht werden.

Persönlichkeitsentwicklung

Trotz ihrer erfundenen Inhalte behalten fiktive Geschichten stets einen gewissen Realitätsbezug. Laut Schäfer lässt sich dieser beispielsweise an den emotionalen Regungen des Kindes aufzeigen.¹⁹ Erfundene Handlungen innerhalb einer Geschichte schaffen es, bei dem Zuhörer reale Gefühle wie Trauer, Wut oder Freude auszulösen. Diese emotionale Bindung zwischen Text und Kind sorgt für eine hohe Motivation, wodurch die meist positiven Assoziationen mit Geschichten erklärt werden könnten, welche aus der eigenen Kindheit bekannt sind.

Zudem sind Geschichten i.d.R. in sich geschlossen und erscheinen logisch, solange bestimmte Axiome akzeptiert werden (z.B. ist es sinnig, wenn Tristran in „Der Sternwanderer“ einem Mädchen dabei helfen möchte an den Himmel zurückzukehren, da diese zuvor als Stern heruntergefallen ist²⁰). Märchen setzen somit Zusammenhänge, welche Kindern bereits aus ihrem Alltag bekannt sind, in einen neuen und an gewählten Stellen irrationalen Kontext. Die Kinder werden durch die Fiktion deshalb nicht von der Realität entfernt, sondern bekommen Bewältigungsstrategien in dem sicheren Rahmen einer Geschichte präsentiert, um diese hinterher selbst für sich nutzen zu können. Laut Aronson hängt die Persönlichkeitsentwicklung durchaus mit verschiedenen Formen der Bewältigung zusammen.²¹ So können optimistisch eingestellte Menschen erwiesenermaßen besser mit Stress umgehen und leben auch ansonsten gesünder als Pessimisten. Durch das narrative Erproben von Handlungsalternativen kann das Kind bei dem Aufbau einer solchen positiven Haltung unterstützt werden.

Lüthi vertritt eine andere Argumentationslinie.²² Obwohl er sich auf die Textgattung „Märchen“ spezifiziert, weist auch er auf das Potential hin, durch welches Geschichten positiv zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen können. Unter Bezugnahme auf entwicklungspsychologische Arbeiten von Jöckel, Bilz, Laiblin und Wittgenstein beruft sich Lüthi auf Entwicklungsvorgänge, welche ein typisches Charakteristikum von Fantasiegeschichten darstellen. Als Beispiel nennt er das deutsche Volksmärchen „Rumpelstilzchen“, in dem der gesamte Reifungsprozess eines jungen Mädchens bis hin zu ihrer Rolle als Mutter und Ehefrau erzählt wird.²³ Während dieser Entwicklung wird die Protagonistin immer wieder mit scheinbar unüberwindbaren Aufgaben, wie ihrer

¹⁹ Schäfer 1995, S. 289

²⁰ Gaiman und Vess 2007

²¹ Aronson et al. 2008, S. 507 f.

²² Lüthi und Rölleke 2004, S. 106

²³ Grimm und Grimm 1984, 1984, S. 229 ff.

Zwangsheirat, der Aufgabe Gold zu spinnen oder einer Wette mit dem übernatürlichen Rumpelstilzchen, konfrontiert. Diese Herausforderungen seien vergleichbar mit den täglichen Aufgaben, denen sich Kinder während ihres eigenen Reifungsprozesses stellen müssen. Die Bereitschaft mit solchen Anforderungen in der Realität umzugehen steige durch die Beispiele, welche Kinder im Märchen präsentiert bekommen. Wittgenstein vertritt sogar die Meinung, dass Märchen in der Lage seien, Menschen auf die Grausamkeiten des wirklichen Lebens vorzubereiten.²⁴

Die Persönlichkeitsentwicklung und der damit verbundene Erwerb von psychischen Bewältigungsstrategien stellen sicherlich fundamentale Aufgaben für die Pädagogik aller Schularten dar²⁵ und dürfen weder an sonderpädagogischen Einrichtungen, noch an Regelschulen vernachlässigt werden. Für Institutionen der Erziehungshilfe und Lernförderung erfährt dieser Bereich jedoch eine ganz besondere Bedeutung. Laut Benkmann sind Verhaltensauffälligkeiten meist auf Konflikte innerhalb der Kindheit oder Jugend zurückzuführen, die nicht gelöst werden können und deshalb negativen Einfluss auf die Persönlichkeitsstruktur nehmen.²⁶ An dieser Position wird erneut der enge Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsentwicklung und erlernten Bewältigungsstrategien deutlich. Ein konfliktfreies Aufwachsen ist unmöglich, weshalb eine gesunde Entwicklung nur dann stattfinden kann, wenn das Kind Wege gefunden hat, mit den erlebten Problemen umzugehen. Um Störungen im Sozialverhalten zu bearbeiten, sollten den Betroffenen deshalb neben den bekannten, jedoch sozial unerwünschten Verhaltensweisen, neue Handlungsalternativen eröffnet werden. Mutzeck stellt in seinen Schriften zur Erziehungshilfe fest, dass Lernstörungen und Abweichungen im Sozialverhalten aufs Engste miteinander korrelieren, da sie unter anderem durch Stigmatisierungsprozesse verursacht und häufig gemeinsam zugeschrieben werden.²⁷ Aus diesem Grund erscheint es sinnvoll, gerade an Schulen der Lernförderung und Erziehungshilfe auf die häufig vorbelastete Persönlichkeitsentwicklung der Kinder einzugehen. Wie in diesem Kapitel beschrieben wurde, bieten sich Fantasiegeschichten auch diesbezüglich an, um mit Kindern intervenierend zu arbeiten.

Soziale Entwicklung

Eberwein beschäftigt sich in seinen Publikationen mit der Frage nach der sozialen Integration von leistungsschwachen Schülern /Schülerinnen innerhalb des Regelschulsystems und fragt zudem nach möglichen Verbesserungen durch eine Umschulung in sonderpädagogische Einrichtungen.²⁸ Er bezieht sich mit seinen Aussagen auf Untersuchungen von Bless und Haeberlin, die herausfanden, dass Kinder mit geringen Schulleistungen meist sozial isoliert und innerhalb ihrer Schulklasse

²⁴ Wittgenstein 1973, S. 146

²⁵ Falk 2003, S. 73 ff.

²⁶ Mutzeck 2000, S. 34 f.

²⁷ Mutzeck 2000, S. 77 ff.

²⁸ Eberwein op. 1996, S. 123 ff.

unbeliebt sind. Der „Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern“ – kurz FDI 4-6 – ergab allerdings, dass sich die betroffenen Schüler/innen auch nach einem Wechsel in sonderpädagogische Institutionen nicht besser integriert fühlen, sondern ihre Situation eher als noch schlechter einschätzen als zuvor. Gerade diese Unzufriedenheit nach einem Wechsel an die Sonderschule lässt auf ein soziales Problemfeld schließen, dem in den entsprechenden Einrichtungen professionell begegnet werden muss. Schor macht darauf aufmerksam, dass Kinder aus einer niedrigen Sozialschicht an Förderschulen statistisch betrachtet überrepräsentiert seien,²⁹ was als möglicher Erklärungsansatz für dieses Phänomen gesehen werden kann. Um die soziale Entwicklung der Kinder und Jugendlichen fördern zu können, wird im Bildungsplan der Schulen für Erziehungshilfe die „Erweiterung [der] kommunikativen und sozialen Kompetenzen“³⁰ sogar explizit als angestrebtes Ziel formuliert.

Dass eine Förderung des Sozialverhaltens durch Geschichten und Reime bereits im frühen Kindesalter angesetzt werden kann, wurde bereits von Schwalb festgestellt. Durch das Zusammenspiel mehrerer begünstigender Faktoren, wird während des Erzählens die Empathie- und Handlungsfähigkeit der Schüler/innen gestützt.³¹ So schult die Identifikationsmöglichkeit mit den Protagonisten beispielsweise das Mitgefühl. Zudem lernen Kinder durch Geschichten Werte kennen, welche der Erzählen bzw. Autor auf diese Weise spielerisch und ohne erhobenen Zeigefinger präsentiert. Die Verbindung beider Aspekte, Empathie und Werteverständnis, sorgt für eine Unterstützung der sozialen sowie emotionalen Entwicklung.

Die bereits erwähnte Möglichkeit, gedanklich in verschiedene Rollen zu schlüpfen und sich auch in andere Figuren als nur den Helden hineinzusetzen, führt zu einem besseren Verständnis von sich selbst, seinen Mitmenschen und zwischenmenschlichen Situationen per se. Schwalb verweist allerdings darauf, dass nicht nur der kognitive Bereich, in diesem Fall wäre dies wohl die soziale Intelligenz, von dem frühkindlichen Umgang mit Geschichten profitiert. Auch das konkrete Verhalten in Konfliktsituationen kann durch den Akt des Erzählens gefördert werden. Dies geschieht gleich auf zwei unterschiedlichen Ebenen, die sich in der Praxis jedoch gegenseitig ergänzen. Zum einen werden den Kindern durch verschiedene Szenarien auch unterschiedliche Verhaltensmodelle präsentiert, die ihr Repertoire an Handlungsalternativen erweitern. Zum anderen schreibt Schwalb von einem Zusammenhang zwischen sprachlicher Kompetenz und Konfliktfähigkeit. „Wer gelernt hat, mit Worten umzugehen, kann Streit eher mit Worten lösen und braucht nicht gleich die Fäuste

²⁹ Schor 2011, S. 332 f.

³⁰ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2010, S. 48

³¹ Schwalb 2010, S. 70 ff.

einzusetzen³² heißt es beispielsweise in ihrem Buch „Kinder fördern“. Die Arbeit mit Geschichten setzt somit nicht nur an einem Punkt der sozio-emotionalen Entwicklung an, sondern ist in der Lage, die Sozialität der Schüler/innen ganzheitlich zu unterstützen.

Auch der pädagogische Berater Duss hebt in seinen Schriften die sozial-therapeutische Funktion von Geschichten und Erzählungen hervor.³³ Er schreibt, dass bereits die Erfahrungen von Kleinkindern narrativ, also in der Struktur von verbalisierbaren Geschichten, organisiert seien. Sobald die sprachlichen Funktionen soweit entwickelt sind, dass ein Kind diese Gedanken aussprechen kann, bekommen sie einen zwischenmenschlichen Charakter. Ab diesem Zeitpunkt können Erfahrungen genutzt werden, um in Gesprächspartnern Veränderungen anzuregen oder ihnen Hilfestellungen zu geben. Geschichten haben den Vorteil, Lösungsansätze für Probleme meist nicht explizit zu formulieren, sondern lediglich einen möglichen Handlungsverlauf aufzuzeigen. Auf diese Weise könne Menschen in Konfliktsituationen selbst eine Lösung für die jeweilige Problematik finden. Der außenstehende Berater unterstützt diesen Prozess lediglich durch das Erzählen von Geschichten.

Fazit

Die rezipierten Positionen geben Auskunft darüber, dass sich Geschichten nicht nur zur gezielten Förderung einer spezifischen Kompetenz eignen, sondern auf mehrdimensionale Weise die gesamte Entwicklung des Kinder- und Jugendalters unterstützen können. Da sich die sonderpädagogischen Positionen der Lernförderung und Erziehungshilfe gerade durch die besonderen Entwicklungsaufgaben ihrer Schüler/innen auszeichnen, bietet sich die Arbeit mit narrativen Mitteln an, um kognitive sowie emotionale Förderung zu leisten.

Ergänzende Faktoren bei der Arbeit mit Fantasiegeschichten

In den vorangegangenen Kapiteln wurden mehrere Möglichkeiten beschrieben, die kindliche Entwicklung durch fantastische Geschichten zu fördern. Sowohl Kognition als auch Persönlichkeit und Sozialität verändern sich über die gesamte Lebensspanne eines Menschen, werden jedoch bereits grundlegend in Kindheit und Jugend geprägt.³⁴ Gerade zu dieser Zeit ermöglicht eine Kooperation zwischen Fantasie und Narration eine ganzheitliche sowie mehrdimensionale Unterstützung des Kindes. Zusätzlich zu diesen entwicklungsrelevanten Aspekten finden sich in der Literatur jedoch noch weitere Vorteile von Fantasiegeschichten, die weitestgehend altersunabhängig betrachtet werden können und eher speziellen Unterdisziplinen der Linguistik oder Psychodynamik zuzuordnen sind. Diese werden im Folgenden aufgeführt und sonderpädagogisch interpretiert.

³² Schwalb 2010, S. 75

³³ Duss 2010, S. 234 ff.

³⁴ Wettig 2009, S. 187

Aspekt der Sprachförderung

An Schulen der Lernförderung ist seit einigen Jahren ein enormer Anstieg an Schülern / Schülerinnen mit einem Migrationshintergrund zu beobachten.³⁵ Hieraus ergibt sich eine neue Priorität in der Förderung von Sprech- und Schreibkompetenzen. Jeuk schreibt, dass viele betroffene Kinder eigentlich über hohe Fertigkeiten im verbal-sprachlichen Bereich verfügen, da sie bereits zwei unterschiedliche Sprachen erworben haben.³⁶ Kinder aus Einwandererfamilien beherrschen die Sprache ihres Herkunftslandes meist auf einem alterstypischen Niveau und eignen sich zudem Wortschatz und Grammatik des Deutschen an. Leider reichen gerade diese Kenntnisse häufig nicht aus, um in unserem Schulsystem zu bestehen. Hieraus resultiert eine Selektion in die unteren Schulbereiche, insbesondere Einrichtungen der Lernförderung und Erziehungshilfe.

Doch nicht nur Schüler/innen mit einem Migrationshintergrund bedürfen häufig einer besonderen Unterstützung während des Deutschspracherwerbs. Auch Muttersprachler unterscheiden sich untereinander gravierend in ihren Leistungen,³⁷ sowohl während der Vorschulzeit als auch in dem weiteren Verlauf ihrer Entwicklung. Somit finden sich im Kontext der Förderschule vermehrt Kinder mit starken Schwierigkeiten beim Erwerb ihrer Muttersprache. Die Notwendigkeit einer Förderung trifft auf beide Gruppen, Deutsch-als-Zweitsprachen-Lerner und sprachentwicklungsverzögerte Muttersprachler, gleichermaßen zu.

Seit den stark rezipierten Ergebnissen der ersten PISA-Studie wurden unterschiedlichste Förderprogramme im Bereich der Sprech- und Schreibkompetenzen entwickelt und in der Praxis erprobt. Vorherrschender Bestandteil dieser Interventionen ist das Literacy-Konzept.³⁸ In diesem wird davon ausgegangen, dass Sprache ganzheitlich über ein Zusammenspiel von kognitiven, emotionalen, sozialen und motorischen Faktoren erlernt wird. Auf eine mögliche Schulung all dieser Bereiche durch Kampfsportunterricht (Judo, Tea-Kwon-Do, Karate, etc.) weist beispielsweise der Sonderpädagoge Arwed Marquardt hin.³⁹ Eine diesen Sportarten ganz eigene Erlebnisstruktur ermögliche Erfahrungen auf allen genannten Ebenen, wodurch ein produktiver Umgang mit den Problemlagen der Kinder ermöglicht werde. Doch nicht nur die körperliche Betätigung während des Sportunterrichts oder im Verein führt die genannten Faktoren zusammen. Auch der Umgang mit Geschichten kann zu einer ganzheitlichen Förderung gemäß des Literacy-Konzepts beitragen.

³⁵ Werning und Lütje-Klose 2006, S. 67

³⁶ Jeuk 2010, S. 13 ff.

³⁷ Schwalb 2010, S. 33 ff.

³⁸ Hurrelmann 2002, S. 6 ff.

³⁹ Marquardt 1998, S. 4 ff.

Schwalb führt in ihren Publikationen zwei unterschiedliche Gründe für das sprachfördernde Potential von Geschichten an. Zum einen verweist sie auf das hohe Maß an Empathie, welches ein Erzählprozess von dem Zuhörer verlangt. „Bilderbücher, Geschichten, Märchen und Gedichte sprechen die Kinder als Ganzes – mit Geist, Leib und Seele – an.“⁴⁰ Diese emotionale Verbindung zwischen dem Zuhörer und den Protagonisten der Geschichte bringt eine hohe Motivation mit sich, die laut des Literacy-Konzepts unverzichtbar für jeden Spracherwerbsprozess ist. Das zweite Argument bezieht sich hingegen auf Form und Struktur narrativer Erzählungen.⁴¹ So ist Alltagssprache beispielsweise von häufig auftretenden situativen Inhalten (dem Zeigen auf einen Gegenstand oder das Ersetzen von Worten durch Gesten) geprägt. Diese Elemente werden in einer gut erzählten Geschichte weitestgehend eliminiert, wodurch bei dem Zuhörer Fähigkeiten wie das Abstrahieren, Verstehen oder Interpretieren geschult werden. Da Wortschatz wie auch Sprachstruktur in Geschichten i.d.R. reichhaltiger sind als in der alltäglichen Konversation, wird zudem das Sprachniveau bei seiner Entwicklung unterstützt. Sicherlich kann eine umfassende Förderung im Bereich der Sprache, trotz dieser Argumentation, nicht einzig durch das Erzählen von Geschichten stattfinden. Die genannten Aspekte weisen allerdings daraufhin, dass es sich hierbei um eine sinnvolle Möglichkeit handelt, den Spracherwerb im schulischen Kontext zu unterstützen.

Aspekt der Resilienzförderung

Unter Resilienz wird die Widerstandsfähigkeit gegenüber erschwerten Lebensbedingungen verstanden, durch die andere Menschen womöglich geistig, seelisch oder sogar körperlich behindert werden würden.⁴² Es handelt sich hierbei um einen Forschungsgegenstand der Soziologie und Gesundheitspsychologie, der mittlerweile jedoch auch zunehmend von der Pädagogik erschlossen wird. Diese seelische Widerstandskraft kann in drei Ebenen unterteilt werden, die sich entweder durch individuelle, familiäre oder außerfamiliäre Merkmale auszeichnen. Für diese Arbeit ist in erster Linie die Verbindung der drei genannten Entwicklungsbereiche mit fantastischen Geschichten interessant. Lange trägt in seinen Publikationen die Forschungsergebnisse Geldern-Egmonds, Göppels und Zitzlspergers zusammen, um diesen Zusammenhang exemplarisch an der Textgattung des Märchens deutlich zu machen.

Individuelle Merkmale wie ein sicheres Bindungsverhalten, Verantwortungsbewusstsein, ein hohes Selbstwertgefühl und kognitive sowie soziale Fähigkeiten werden im Märchen durch die Charakterisierung der Heldenfigur narrativ dargestellt. Trotz schwierigster Ausgangssituationen schaffen es die Helden / Heldinnen im Märchen stets ihr Ziel zu erreichen und ein soziales Ansehen

⁴⁰ Schwalb 2010, S. 37

⁴¹ Schwalb 2010, S. 74 f.

⁴² Zitzlsperger 2004, S. 143 ff.

zu gewinnen. Dies gelingt ihnen nur dadurch, dass sie alle positiven Eigenschaften wie Motivation und Selbstvertrauen in sich vereinen. Antihelden bzw. Bösewichte negieren diese Charaktermerkmale. So wird die Hexe in dem Märchen „Hänsel und Gretel“ als isolierte Einsiedlerin beschrieben, die sich trotz ihrer Macht leicht überlisten lässt. Diese dualistische Aufteilung in positive und negative Eigenschaften dient dem Kind als Vorbildfunktion und unterstützt auf diese Weise die Resilienzentwicklung.

Familiäre Merkmale lassen sich ebenfalls auf die Bedürfnisse der frühen Entwicklungsphasen zurückführen. Kinder benötigen verlässliche Bezugspersonen innerhalb ihrer Familie, damit sie ein gefestigtes Bindungsverhalten erwerben können.⁴³ Zeitgleich ist es von ebenso großer Bedeutung, das Kind zum selbstständigen Handeln und Ausbilden einer eigenen Individualität anzuregen. Gerät das Gleichgewicht aus Unterstützung und Selbstwirksamkeit ins Wanken, können starke psychische Schädigungen die Folge sein. Mit eben dieser Problematik werden nicht nur Kinder aus instabilen Familienverhältnissen, sondern auch die Protagonisten im Märchentext konfrontiert. Häufig gibt es eine zunächst übergeordnete Instanz, welche dem Helden bewusst Schaden zufügen möchte. Hierzu zählen beispielsweise böse Stiefmütter, Hexen oder eifersüchtige Adelsangehörige. Da sich die Helden allerdings Hilfe bei anderen Figuren oder Gegenständen suchen und zudem eigene Kompetenzen erworben haben, die sie bei der Lösung ihrer Aufgaben unterstützten, können sie ihre Leidenszeit überstehen und sich schließlich von ihren Schädigern lösen. Bei den helfenden bzw. rettenden Instanzen handelt es sich um außerfamiliäre Faktoren der dritten Resilienzebene. Diese können den Helden sowohl vor neue Herausforderungen stellen, als auch zur Lösung bereits bestehender Probleme beitragen. Auch dies ist eine Analogie zur alltäglich erlebten Realität des Kindes. Während des Aufwachsens muss es sich immer wieder auf Beziehungen und Abhängigkeiten mit anderen Personen wie Kindergärtnerinnen, Lehrern oder Freunden einlassen. Das Einschätzen, Bewerten und Umgehen mit solchen Bindungen kann Kinder durchaus unter enormen Druck setzen. Aus diesem Grund können Märchen beispielhafte Strategien vermitteln, mit denen eine stabile Entwicklung gewährleistet wird.

Geldern-Edmond schreibt, dass lern- oder leistungsbeeinträchtigte Kinder und Jugendliche „in erhöhtem Maße belastenden Lebensbedingungen“⁴⁴ ausgesetzt seien. Es gehöre zu einer sonderpädagogischen Sichtweise dazu, diese Störungen nicht defizitorientiert zu betrachten, sondern die betroffenen Kinder in ihren Stärken und Entwicklungsmöglichkeiten zu unterstützen. Aus den bereits angeführten Gründen rät sie in diesem Zusammenhang zu einer Resilienzförderung durch die Arbeit mit Volksmärchen. Ettrich verweist allerdings darauf, dass die Ausprägung der

⁴³ Brisch 2011

⁴⁴ Geldern-Egmond 2000, S. 71

Widerstandsfähigkeit nicht nur gefördert, sondern durch bestimmte Faktoren auch geschädigt werden kann. Eine mangelnde Anerkennung in der Peer-Group, schlechte Erfahrungen im schulischen Kontext oder elterliches Risikoverhalten sind nur Beispiele für solche negativen Einflüsse, die zudem zu unangemessenem Sozialverhalten der Betroffenen führen können.⁴⁵ Aus diesem Grund bieten sich Märchen gerade vor dem Hintergrund der Resilienzförderung an, um auch in Schulen der Erziehungshilfe als inhaltliches oder methodisches Mittel eingesetzt zu werden.

Aspekt der Kontextualität

Koch weist auf die Bedeutung des handlungsorientierten Unterrichts für den Förderschwerpunkt Lernen hin.⁴⁶ Selbsttätiges Handeln ist für die geistige Entwicklung der Schüler/innen unerlässlich und unterstützt den Aufbau von Denkstrukturen. Mit dieser Begründung lässt sich die Notwendigkeit eines handlungsorientierten Vorgehens sicherlich auch auf andere sonderpädagogische Fachrichtungen, den Bereich der Erziehungshilfe eingeschlossen, übertragen. Diese Art des Unterrichtens sieht eine praktische Auseinandersetzung zwischen Lerner und Unterrichtsgegenstand vor, welche die Verstandesleistung durch einen körperlichen Aspekt erweitert.⁴⁷ Eine sinnvolle und für die Schüler/innen verständliche Aufgabenstellung kann hierbei für die entsprechende Motivation sorgen. Sicherlich gibt es ein breites Angebot an Möglichkeiten, Aufgabenstellungen in einen gewünschten Handlungskontext einzubetten. Gerhard schlägt beispielsweise Web-Quests als mediale Alternative⁴⁸ zu traditionelleren Formen wie dem Projekt oder dem offenen Unterricht vor. Web-Quests sind Problemstellungen, die nur durch eine Internetrecherche gelöst werden können. Interessant ist, dass Gerhard auch in diesem Zusammenhang auf die vielseitigen Einsatzmöglichkeiten von Geschichten hinweist. Er schreibt, dass es durchaus motivierend sein kann, die Aufgaben in Geschichten zu verpacken, damit ein angemessener Handlungsrahmen geschaffen wird. Diese Möglichkeit kann selbstverständlich auch zusammen mit anderen Methoden genutzt werden. Zentral ist die Erkenntnis, dass Hörer aktiv in den Erzählvorgang einer Geschichte mit eingebunden werden können. Hierdurch werden die Schüler/innen Teil der Erzählung und müssen unter Berücksichtigung der jeweiligen Besonderheiten zu deren positiven Verlauf beitragen. Auf diese Weise wird ein narrativer Kontext geschaffen. Diesen kann der Erzähler nach Belieben an die von ihm vorgesehene Aufgabenstellung anpassen. Wie eine Geschichte auf Anforderungen und handlungsorientierte Lösungsoptionen abgestimmt werden kann, wird in dem Praxisbeispiel im Anschluss an diesen Theorieteil exemplarisch dargestellt.

⁴⁵ Ettrich und Ettrich 2006, S. 45 f.

⁴⁶ Koch 2011, S. 108 ff.

⁴⁷ Koch 2011, S. 99

⁴⁸ Gerhard 2009, S. 101 ff.

Fazit:

Der vorangegangene Abschnitt der Arbeit zeigt weitere Eigenschaften von Erzählprozessen in Verbindung mit fantastischen Inhalten auf, die menschliche Fähigkeiten wie Sprache, Resilienz oder Handlungsbereitschaft anregen bzw. stabilisieren können. Autoren wie Slater⁴⁹ oder Scobel⁵⁰ weisen deshalb in ihren Monografien darauf hin, dass Geschichten nicht nur für Kinder geeignet sind, sondern auch Erwachsene bei der Bewältigung von Problemen oder Schwierigkeiten unterstützen können. Da Schüler/innen aus dem Kontext der Lernförderung und Erziehungshilfe einen speziellen Bedarf an Unterstützung aufweisen, erscheint es sinnvoll, dem Einsatz von Geschichten für den sonderpädagogischen Handlungsrahmen eine besondere Bedeutung zuzumessen.

Geschichten als Inhalt oder Methode?

Da nun die Bedeutung von Narration und Fantasie für die kindliche Entwicklung sowie deren sonderpädagogische Relevanz erörtert wurde, stellt sich die Fragen danach, auf welche Weise Geschichten innerhalb des Unterrichts eingesetzt werden können. Sollen sie verstärkt als Unterrichtsinhalt behandelt werden, wie es bereits innerhalb des Deutsch- oder Religionsunterricht üblich ist? Sicherlich wäre dies ein berechtigtes Anliegen, welches zu einer curricularen Diskussion zwischen den Vertretern der einzelnen Fächer führen würde (den innerfachlichen Diskurs außen vor gelassen). Eine solche Forderung ist jedoch nicht Anliegen dieser Arbeit. Stattdessen sollen die methodischen Möglichkeiten herausgearbeitet werden, von welchen alle Unterrichtsfächer profitieren können. Wie bereits zu Beginn erwähnt, geschieht dies exemplarisch am Beispiel des Schulsports „Judo“.

Blankertz schreibt, Methoden seien „die Verbindung von individuell-subjektiven (anthropogenen) Voraussetzungen der Schüler mit dem objektiven Sachanspruch (der seinerseits soziokulturelle Bedingungen hat)“.⁵¹ Geschichten werden in der vorliegenden Arbeit gemäß dieser Definition als potentieller Vermittler von Unterrichtsgegenständen betrachtet. Hieraus ergibt sich der Vorteil, dass die beschriebenen Fördermöglichkeiten während des Unterrichts parallel zu der Vermittlung von fachlichen Inhalten stattfinden können. Gemäß der Devise „Der Weg ist das Ziel“ ermöglichen Geschichten auf diese Weise eine Stärkung der kindlichen Entwicklung, ohne hierbei andere Inhalte zu verdrängen. Wie Geschichten gestaltet und welche Aspekte Teil eines Erzählprozesses sein müssen, damit dieser hohe Anspruch gelingt, wird in den folgenden Kapiteln erläutert. Zunächst soll jedoch ausführlicher auf die spezielle Textgattung „Märchen“ eingegangen werden, da sie in der Literatur eine besondere Stellung einnimmt.

⁴⁹ Slater 2009

⁵⁰ Scobel 2005

⁵¹ Blankertz 1975, S. 99

Das Märchen – Bereicherung oder pädagogische Folklore?

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass das Märchen eine erwähnenswerte Stellung in der Reihe unterschiedlichster Textgattungen einnimmt. Besonders deutlich wird dies vor dem Hintergrund der aktuellen Forschungslage. Im Gegensatz zu anderen Gattungen, die im schulischen Rahmen Anwendung finden, sind Märchen nicht nur Gegenstand von Pädagogik und Literaturwissenschaft. Stattdessen gibt es zusätzlich jeweils eigene Forschungszweige innerhalb der Volkskunde, der Psychologie, der Literatursoziologie und der (Märchen-)Archäologie.⁵² Dies hängt unter anderem damit zusammen, dass einige fundamentale Fragen zu Ursprung, Entwicklung und Deutung bis heute nicht eindeutig geklärt sind. Des Weiteren gibt es Hinweise auf einen möglichen Zusammenhang zwischen Märchenstruktur und Prozessen innerhalb des menschlichen Unterbewusstseins. Auf dieses Phänomen soll an späterer Stelle noch umfangreicher eingegangen werden. Aufgrund der stark voneinander abweichenden Positionen innerhalb der Märchenforschung, scheint es zunächst jedoch sinnvoll zu sein, eine Begriffsdefinition vorzunehmen und somit die Gattungsfrage zu klären.

Gattungsfrage – Probleme und Annäherung

Gelder-Egmond führt die etymologische Bedeutung des Volksmärchens unter Bezugnahme auf Bausinger bis in das fünfzehnte Jahrhundert zurück.⁵³ Damals wurde die Bezeichnung „Märchen“ als Diminutivform zu der spätmittelalterlichen Gattung „Mär“ verwendet. Laut Doderer handelt es sich bei Märchen um eine „Gattung phantastisch-wunderbarer Erzählungen“.⁵⁴ Gekennzeichnet seien sie durch die Aufhebung von Naturgesetzen sowie historisch-sozialen Determinanten. Zudem seien Wunder und die fiktive Beschaffenheit mancher Figuren charakteristische Merkmale für dieses Genre. Gelder-Egmond vergleicht diese Begriffsbestimmung mit weiteren Definitionsversuchen anderer Autoren und kommt zu dem Ergebnis, dass das Verständnis von dieser Gattung einem historischen Wandel unterliegt. Heute verstehe man unter der Bezeichnung „Märchen“ in erster Linie einen Sammelbegriff für phantastische, verschiedenartige mündliche Erzählstoffe.

Der Versuch, Märchen zu charakterisieren, zeigte eindeutige Merkmale dieser Textsorte auf. So sind sowohl fiktive Inhalte als auch eine größtenteils verbale Verbreitung kennzeichnend. Diese Sichtweise beinhaltet allerdings auch eine gewisse Problematik. Der Versuch aus den unterschiedlichen Definitionen gemeinsame Aspekte zu isolieren führt automatisch auch dazu, dass die Bezeichnung an Eindeutigkeit verliert. So gibt es durchaus mehrere Textgattungen, auf welche die genannten Merkmale zutreffen. Lüthi versucht dieses Dilemma zu lösen, indem er die ähnlichsten Erzählformen sammelt und durch eine genaue Gegenüberstellung voneinander abzugrenzen

⁵² Lange 2004, S. 19 f.

⁵³ Geldern-Egmond 2000, S. 5 ff.

⁵⁴ Doderer 1977, S. 422

versucht.⁵⁵ So gleichen sich Märchen und Sage dadurch, dass sie von wundersamen Geschehnissen oder Gegenständen berichten. Innerhalb der Sage drehe sich jedoch alles um das jeweils erzählte Wunder, da es auch im Rahmen der Geschichte eine übernatürliche Stellung einnehme. Im Gegensatz hierzu reihen sich die fiktiven Inhalte innerhalb des Märchens in den natürlichen Alltag der Protagonisten ein, ohne hierbei etwas Gespenstisches an sich zu haben.

Ähnlich spezifische Abgrenzungen nimmt Lüthi auch zu den Textarten der Legende und des Mythos vor. Die Legende zeichne sich laut seiner Analyse beispielsweise eindeutig durch ihren religiösen Gehalt aus. Der Mythos vernachlässige hingegen den menschlichen Hauptprotagonisten des Märchens, um sich stattdessen metaphysischen Gestalten, wie Gottheiten, zu widmen.

Der Unterschied zwischen Volks- und Kunstmärchen

Zusätzlich zu der problematischen Gattungsfrage ergibt sich eine weitere Besonderheit für die Auseinandersetzung mit Märchentexten. Wie bereits erörtert, zeichnen sich Volksmärchen unter anderem durch ihre verbale sowie generationsübergreifende Verbreitung aus. Neuzeitliche Autoren verfassen allerdings auch Geschichten, die dem Volksmärchen in Symbolik und Metaphorik gleichen, obwohl sie vor ihrer Verschriftlichung nicht durch den Volksmund überliefert wurden.⁵⁶ In der Literaturwissenschaft wird deshalb mittlerweile in Volks- und sogenannte Kunstmärchen unterschieden. Kunstmärchen unterschieden sich jedoch nicht nur durch ihre Form der Verbreitung von ihren historisch betrachtet älteren Vorgängern. Zwar haben beide Formen gemeinsam, dass die Protagonisten mit scheinbar unüberwindbaren Aufgaben konfrontiert werden, strukturell gibt es jedoch prägnante Unterschiede. Somit verläuft die Handlung bei moderneren Texten meist weniger linear und es wird eine komplexere Sprache verwendet. Zudem sind die Protagonisten nicht zwangsläufig in gute und böse Persönlichkeiten aufgeteilt, wodurch vielschichtige Charaktere entstehen können.

Für den sonderpädagogischen Unterricht haben beide Textgattungen ihre Vorteile. Kunstmärchen können durch ihre sprachliche Vielfalt und Komplexität in der bereits beschriebenen Form zur Sprachförderung beitragen. Des Weiteren zeichnen sie sich häufig durch konkret beschriebene Alltagssituationen aus, in denen sich ihre Protagonisten zunächst befinden. Hierdurch ergeben sich für die Kinder ganz spezielle Identifikationsmöglichkeiten und Handlungsbezüge. Ein direkter Vergleich zwischen Kunst- und Volksmärchen legt zudem die Vermutung nahe, dass die jüngeren Texte durch ihren Lebensweltbezug weniger Abstraktionsfähigkeit voraussetzen. Allerdings scheinen nicht nur Kunst- sondern auch Volksmärchen über relevante Vorteile zu verfügen. Diese wurden

⁵⁵ Lüthi und Rölleke 2004, S. 6 ff.

⁵⁶ Neuhaus 2005, S. 8 f.

bereits von mehreren Autoren erörtert und sind somit stark publiziert. Aus diesem Grund widmet sich der nächste Teil dieser Arbeit eben diesen Merkmalen. Zunächst soll jedoch auf den einzigartigen Entwicklungshintergrund der Volksmärchen Bezug genommen werden.

Exkurs: Die Bedeutung der geschichtlichen Entwicklung für ein Phänomen

Um ein Phänomen, in diesem Fall das Märchen mitsamt seinen pädagogischen Möglichkeiten, besser verstehen zu können, bedarf es einer historischen Betrachtung. Der Phänomenologe Edmund Husserl schrieb hierzu in seinen Krisisschriften:

„Sie [die historische Rückbesinnung] [...] hat uns auch daran erinnert, daß wir [...] Erben der Vergangenheit sind. Es ist klar, daß es eingehender historischer und kritischer Rückbesinnung bedarf, um vor allen Entscheidungen für ein radikales Selbstverständnis zu sorgen: Nach dem, was ursprünglich [...] war.“⁵⁷

Er macht mit dieser Aussage deutlich, dass ein Phänomen oder eine Position nur vor ihrem geschichtlichen Hintergrund in vollem Umfang verstanden werden kann. Bedeutungen können sich zwar verändern, allerdings hängen Entwicklungen immer auch mit der Situation zusammen, aus der sie hervorgehen - mit dem, was vorher war. Aus diesem Grund kann auch die sonderpädagogische Relevanz der Textgattung „Märchen“ nicht von deren historischer Entwicklung losgelöst werden. Im Gegenteil, gerade in diesem Fall ist eine Aufarbeitung des geschichtlichen Hintergrunds unumgänglich, da dieser stark mit der aktuellen Märchenforschung zusammenhängt. Wie bereits geklärt wurde, gehört es zum Wesen des Volksmärchens, erst nach langer Zeit der verbalen Überlieferung schriftlich festgehalten zu werden. Dies bedeutet allerdings auch, dass es keine Dokumente gibt, die den Ausgangspunkt der jeweiligen Geschichten belegen können. Dieses Informationsdefizit ist sicherlich einer der Gründe für die stark voneinander Abweichenden Erklärungsansätze bezüglich des Ursprungs, der Deutung oder des erziehungswissenschaftlichen Potentials. Um die bis heute andauernde Diskussion im Rahmen der Märchenforschung und -didaktik besser verstehen zu können, folgt ein kurzer Überblick über den angenommenen Ursprung des Volksmärchens.

Ursprung und historischer Hintergrund des Volksmärchens

Der Existenz von Märchen kann bis weit in die Vergangenheit nachgewiesen werden. Das „Märchen von den zwei Brüdern“ findet sich in einer frühen Form bereits 13 Jahrhunderte vor Christi Geburt auf einem ägyptischen Papyrus.⁵⁸ Auch andere überlieferte Geschichten aus dieser Kultur

⁵⁷ Husserl 1996, S. 18

⁵⁸ Geldern-Egmond 2000, S. 7 f.

entsprechen in Motiven und Aufbau weitestgehend den späteren Volksmärchen, weshalb manche Forscher einen Entwicklungszusammenhang zwischen beiden Gattungen vermuten. Märchenähnliche Strukturen und Inhalte finden sich allerdings nicht nur in alten ägyptischen Schriftstücken, sondern auch in Überlieferungen aus Babylon, Israel, Assyrien und anderen Kulturkreisen. Geschichten, welche sich mit der Dankbarkeit von Tierwesen gegenüber dem Menschen auseinandersetzen, tauchen gleich in mehreren Kontexten auf und gehen vermutlich bis auf die Jagdvölker der Jungsteinzeit zurück.

Trotz dieser zum Teil nachweisbaren Vergangenheit einiger Motive gehen die Meinungen bezüglich ihres Ursprungs zwischen den verschiedenen Forschungsrichtungen stark auseinander. Jacob Grimm führte die deutschen Volksmärchen beispielsweise auf alte Mythen zurück, welche mit der Zeit verändert und umgestaltet wurden.⁵⁹ Diese Position legt nahe, dass es sich bei dem Märchen um eine relativ junge Textgattung handelt, die sich aus ähnlichen, allerdings wesentlich älteren, Formen entwickelte. Lüthi verweist jedoch darauf, dass es in der aktuellen Diskussion auch Positionen gibt, die eine gegenteilige Ansicht vertreten. Lang, Wundt, Panzer, Herrmann und Naumann schreiben nicht nur, dass das Märchen wesentlich älter als Mythos und Sage sei, sondern halten es sogar für die „erste Form der Erzählung“.⁶⁰ Diesem Verständnis zufolge entwickelten sich die ursprünglichen Märchen zu anderen Textgattungen, wie Sage und Mythos, aus denen sich wiederum die jüngeren Märchenformen rückentwickelten. Da bis heute allerdings kein Motiv als eindeutiger Ursprung dieses Prozesses ausgewiesen werden konnte, bleibt der tatsächliche Gang der Entwicklung weiterhin Spekulation.

Im Allgemeinen lassen sich die meisten Positionen der historischen Märchenforschung in zwei unterschiedliche Bereiche unterteilen, die mono- und polygenetischen Erklärungsmodelle.⁶¹ Beide Ansätze versuchen aufzuzeigen, weshalb dieselben Märchenmotive kulturunabhängig auf der ganzen Welt nachgewiesen werden können. Vertreter der monogenetischen Modelle vermuten, dass es einen bestimmten Kulturraum gegeben haben muss, in dem eine Art „Urmärchen“ entstand, welches sich durch mündliche Überlieferung über den gesamten Globus ausbreitete. Theodor Benfey benennt Indien als Ursprungsland, von welchem literarische Inhalte über Persien, Arabien und weitere Kulturen bis in das heutige Europa vorgedrungen sein könnten.⁶² Im Gegensatz zu diesen Hypothesen vertritt der polygenetische Bereich der Forschung die Auffassung, Märchen seien in allen Kulturen weitestgehend unabhängig voneinander entstanden. Anhänger dieses Erklärungsansatzes führen

⁵⁹ Lüthi und Rölleke 2004, S. 63 ff.

⁶⁰ Lüthi und Rölleke 2004, S. 63

⁶¹ Geldern-Egmond 2000, S. 7 f.

⁶² Benfey und Bezzenberger 1894

dieses Phänomen auf den meist schlichten Inhalt sowie die Natürlichkeit der Märchenmotive zurück.⁶³

Maier verweist in diesem Zusammenhang auf den Schweizer Psychiater und Analytiker Carl Gustav Jung.⁶⁴ Dieser entwickelte eine „Lehre vom kollektiven Unbewussten“, in der er allen Menschen gemeinsame Urvorstellungen zuschreibt, welche wiederum Einfluss auf die Entwicklung, das Erleben und Handeln nehmen. Auf dieses Konzept stützt sich die sogenannte anthropologische Märchentheorie. Vertreter dieses Modells vermuten, dass sich die Urvorstellungen der menschlichen Psyche in den Märchenmotiven manifestieren und deshalb in allen Kulturen unabhängig voneinander auftreten. Ähnliche Erklärungsansätze stammen aus der Disziplin der Traumforschung, welche sich in bestimmten Bereichen mittlerweile stark mit der Märchenanthropologie überschneidet. Von der Leyen war einer der ersten Forscher, der beide Wissenschaften miteinander in Verbindung brachte und wird aus diesem Grund noch heute stark rezipiert.⁶⁵ Er geht in seinen Publikationen davon aus, dass die vom Unterbewusstsein hervorgerufenen Träume in den Volksmärchen der unterschiedlichen Kulturen zum Ausdruck kommen. Dies würde bedeuten, dass jeder Mensch durch seine Veranlagung ähnliche oder sogar gleiche Träume durchlebt, die wiederum in Märchen verschriftet werden. Auf diese Weise ließe sich erklären, warum in allen Kulturen unabhängig voneinander ähnliche Motive auftreten. Andere Anthropologen und Literaturwissenschaftler vermuten ebenfalls einen Zusammenhang zwischen Geschichten und Träumen, weisen jedoch auf die Möglichkeit hin, dass auch eine umgekehrte Kausalität bestehen könnte, indem Märchen auf die Psyche des Menschen einwirken und auf diese Weise dessen Traumbilder beeinflussen.

Es bleibt somit festzuhalten, dass es eine bereits lang andauernde Diskussion über den Ursprung und die Entwicklungsgeschichte von Märchenmotiven gibt, an der unterschiedlichste Disziplinen, wie die Anthropologie, die Psychoanalytik, die Traumforschung und die historische Literaturwissenschaft teilhaben. Je nach Forschungszweig bestätigen, ergänzen oder widersprechen sich die verschiedenen Wissenschaften. Für diese Arbeit sind in erster Linie die psychologischen Deutungsmuster interessant, da sie eine Ebene des Unterbewusstseins vermuten, auf der mit allen Menschen alters- und kulturunabhängig gearbeitet werden kann. Hieraus ergibt sich wiederum eine Relevanz für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen innerhalb des sonderpädagogischen Kontexts, auf die im Folgenden noch genauer eingegangen wird.

⁶³ Pöge-Alder 2011, S. 103

⁶⁴ Maier 1993, S. 106 f.

⁶⁵ Deppermann 2003, S. 37 ff.

Merkmale und ihre Relevanz für die Sonderpädagogik

Wie bereits erwähnt, werden die gattungsspezifischen Merkmale des Volksmärchens in Literaturwissenschaft oder Pädagogik immer wieder im Zusammenhang mit der kindlichen Entwicklung genannt. Verschiedene Positionen bringen jeweils ganz individuelle Gründe vor, inwieweit Erziehung von Märchentexten profitieren kann. In diesem Kapitel werden die wesentlichen Märchenmerkmale gesammelt und mit den Argumenten einzelner Autoren in Beziehung gesetzt. Die hier vorgestellten Eigenschaften des Volksmärchens stammen aus Lüthi's Standardwerk „Märchen“.⁶⁶

Konfrontation mit abschließendem „Happy End“

Volksmärchen sind unter anderem dadurch gekennzeichnet, dass der Held / die Heldin mit einem scheinbar unlösbaren Problem konfrontiert wird. Der Protagonist muss sich im Laufe der Geschichte zum Positiven entwickeln, um die Aufgabe letztendlich lösen zu können. Im Gegensatz zu Kunstmärchen enden Volksmärchen hierbei stets mit dem Erfolg der Helden. Dieses Motiv bietet laut Bettelheim ein großes Potential für die Förderung der psychischen und sozialen Entwicklung von Kindern (und auch Erwachsenen).⁶⁷ Er sieht in der Sinnfindung den wesentlichen Lebensinhalt aller Menschen und schreibt dem Märchen die Fähigkeit zu, bei dieser Aufgabe unterstützend zu wirken. Bettelheim erklärt dies durch die Wahrnehmungsprozesse des frühen Kindesalters. Im Gegensatz zu Erwachsenen seien Kinder nicht in der Lage, alle Sinneseindrücke zu verarbeiten. Die hieraus entstehenden Lücken fülle es mit der eigenen Fantasie, welche nicht zwangsläufig mit der Realität übereinstimme. Durch dieses Vorgehen entstünden in den Gedanken und Erinnerungen des Kindes Verzerrungen, welche sich mit der Zeit verfestigen und im Erwachsenenalter kaum mehr zu beheben seien. Die hieraus resultierenden Ängste und Sehnsüchte würden den Menschen bei seiner persönlichen Sinnfindung behindern und somit ein zentrales Problem der menschlichen Entwicklung darstellen. Die Aufgabe des Märchens bestehe in diesem Zusammenhang in zwei Wirkungsweisen. Zum einen werde dem Kind durch Eingangs- und Ausgangsfloskeln wie „Es war einmal...“ oder „... und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute“ klar signalisiert, wann der Bereich der Fantasie betreten und wann dieser wieder verlassen wird. Diese Form helfe dem Kind dabei, zunehmend zwischen Fiktion und Wirklichkeit zu unterscheiden. Zum anderen könne das Kind seine häufig widersprüchlichen Neigungen wie Ängste, Wünsche oder Befürchtungen auf einzelne Märchenfiguren übertragen und somit seine Gefühle ordnen. Die gute Fee werde beispielsweise zur Trägerin der Hoffnung oder die Hexe zum Symbol der Wut. Erst wenn sich das Kind selbst auf diese Weise innerlich geordnet hat, könne es auch seinen Platz in der Welt finden.

⁶⁶ Lüthi und Rölleke 2004, S. 25 ff.

⁶⁷ Bettelheim 1980

Erzählrhythmus und Eindimensionalität

Ein weiteres Charakteristikum von Volksmärchen ist deren Eindimensionalität. Diese bezieht sich sowohl auf den Aufbau als auch die Protagonisten der Geschichte. Die Handlung eines typischen Volksmärchens wird stets einsträngig erzählt. Hiermit ist gemeint, dass aus der Perspektive einer dritten Person, in der Regel des Erzählers, von den Abenteuern des Helden / der Heldin berichtet wird. Niemals wechselt diese Perspektive oder es rücken die womöglich zeitgleich stattfindenden Erlebnisse einer anderen Figur in den Mittelpunkt. Meist kann der Verlauf des Märchens in zwei oder drei Episoden unterteilt werden. In der Regel muss der Held / die Heldin ein Problem lösen und wird im Anschluss daran mit einer weiteren Aufgabe konfrontiert (Zweierrhythmus). Alternativ muss er während der Geschichte nur ein Abenteuer bestehen, welches allerdings drei aufeinanderfolgende Prüfungen beinhaltet (Dreierrhythmus). Eine besondere Form des Dreierrhythmus besteht darin, dass zwar drei Protagonisten eingeführt werden, diese allerdings jeweils eine Aufgabe bewältigen müssen. Als Beispiel für diese Art des Aufbaus lässt sich das Märchen „Die drei Feldscherer“ anführen.⁶⁸ In dieser Überlieferung möchten drei Ärzte ihr Können unter Beweis stellen und versuchen sich deshalb jeweils selbst ein Organ oder Körperteil abzunehmen, um es hinterher wieder einzusetzen.

Die lineare Erzählform kommt laut Bühler den natürlichen Bedürfnissen des Kindes entgegen.⁶⁹ Zum einen entspreche gerade das geradlinige Fortschreiten der Erzählung dem kindlichen Vorstellungsvermögen, welches noch nicht darauf ausgelegt sei, sich eine ruhende Situation vorzustellen oder auszumalen. Zum anderen könne die Fantasie durch die plötzlichen Übergänge innerhalb des Märchens gefördert werden. Häufig schnell auftretende Veränderungen in Form von Verwandlungen, Verzauberungen oder das Einführen eines neuen Protagonisten, würden dem Zuhörer komplexe Vorstellungsmechanismen abverlangen, welche auf diese Weise aufgebaut und geschult werden könnten.

Innerhalb des Märchens wird jedoch nicht nur der Handlungsverlauf eindimensional aufgebaut. Auch die Persönlichkeiten der verschiedenen Wesen und Figuren sind in der Regel isoliert dargestellt. Lüthi nennt dies eine „potentielle Allverbundenheit“.⁷⁰ Hiermit bezieht er sich auf die nur selten explizit beschriebenen sozialen Zusammenhänge, die es den Protagonisten ermöglichen, Bindungen zu anderen Figuren schnell aufzubauen und auch wieder lösen zu können. Diese Haltung der Charaktere entspräche der Weltoffenheit des Kindes, weshalb es einen entwicklungspsychologischen Nutzen aus

⁶⁸ Grimm und Grimm 1984, 1984, S. 473 ff.

⁶⁹ Bühler et al. 1977

⁷⁰ Lüthi und Rölleke 2004, S. 105 f.

dem Kontakt mit Märchen ziehen könnte. Dies sei möglich, indem es die beschriebenen Reifungsprozesse auf sich selbst übertrage.

Schwalb beschäftigte sich in ihren Publikationen ebenfalls mit dem Phänomen der Eindimensionalität.⁷¹ Sie schreibt, dass Märchen hätte einen „Einweltcharakter“, da nicht zwischen übernatürlichen Inhalten und realistischen Aspekten unterschieden werde. Da sich insbesondere jüngere Kinder noch im Prozess der kognitiven Reife befinden, könnten sie noch nicht in demselben Maße rational denken, wie es bei Erwachsenen der Fall ist. Stattdessen seien ihre Denkmuster „animistisch, anthropomorph, analog und magisch“. Es gehöre demnach zu der natürlichen Entwicklung hinzu, Gegenstände lebendig werden zu lassen und Alltagsphänomene auf übernatürliche Ursachen zurückzuführen. Unter Berücksichtigung dieser Erkenntnisse scheinen sich Märchen nicht nur für eine Förderung auf psychologischer Ebene anzubieten, sondern zudem auch die frühe Kognitionsentwicklung unterstützen zu können.

Strikte Trennung in Gut und Böse

Volksmärchen zeichnen sich neben ihrem Aufbau und ihrer Eindimensionalität zudem durch eine konsequente Trennung in Gut und Böse aus. Nur äußerst selten beinhalten Märchen einen Gesinnungswechsel oder inneren Wandel der Protagonisten. Laut Dawirs ist diese Verlässlichkeit für Kinder unverzichtbar um ein Vertrauen in sich selbst und seine Umwelt aufbauen zu können.⁷² Er weist daraufhin, dass auch Kinder im Laufe ihrer Entwicklung damit konfrontiert werden müssten, dass es keine klare Trennung zwischen Gut und Böse geben kann bzw. dass in der realen Welt auch Platz für Taten sein muss, die subjektiv als falsch empfunden werden. Allerdings würden Kinder an diesem Schritt zerbrechen, wenn sie nicht zuvor an eindeutigen Beispielen erfahren hätten, welche Wertmaßstäbe in einer Gesellschaft angesetzt werden. Erst eine gewisse Sicherheit im zwischenmenschlichen Handlungsrahmen in Verbindung mit Wissen über soziale Erwartungen gäbe einem Kind die Fähigkeit, sich mit der Widersprüchlichkeit der realen Welt auseinanderzusetzen. Gemäß dieser Sichtweise sind Märchen für einen ersten Kontakt mit Wertmaßstäben besonders geeignet, da diese keine Überlappung zwischen guten und schlechten Eigenschaften zulassen.

Symbolhaftigkeit

Märchen sind häufig durch unterschiedlichste Symbole geprägt. Zwerge können stellvertretend für die belehrende Figur des Vaters oder Stiefmütter für die strafenden Erfahrungen innerhalb der eigenen Familie stehen. Solche Sinnbilder sind jedoch nicht nur Teil bekannter Märchenmotive, auch in der alltäglichen Lebenswelt werden Kinder täglich mit Symbolen konfrontiert.

⁷¹ Schwalb 2010, S. 101

⁷² Dawirs 2012, S. 91 ff.

„Symbole des Alltags – Alltag der Symbole – dies bedeutet auch eine Welt im Wandel. So sind beispielsweise zumindest dem nicht geschulten Betrachter von heute Bildinhalte antiker und christlicher Mythologie kaum mehr geläufig.“⁷³

Freckmann bezog sich mit diesen Textzeilen zwar auf die historische Rezeption kultureller Bauwerke, allerdings weist er auf einen Aspekt hin, der auch für die Pädagogik von Interesse ist. Er macht deutlich, dass Symbole untrennbar mit unserem Alltag verbunden sind. Es ist kaum eindeutig zu klären, ob unser Alltag eher durch Zeichen geprägt ist oder ob womöglich das Gegenteil der Fall ist. Ohne ein Verständnis von bedeutungstragenden und sozial vereinbarten Zeichen wäre ein als „normal“ geltendes Leben kaum möglich. Als häufig auftretende Beispiele nennt Woolfolk unter anderem Verkehrszeichen, Buchstaben und Zahlen.⁷⁴ Gerade diese fundamentalen Formen machen deutlich, welche Bedeutung das Symbolverständnis für jeden Menschen, kleine Kinder eingeschlossen, einnimmt. Fehlt die Fähigkeit oder das Wissen, welches für den Umgang mit Symbolen benötigt wird, werden bereits Aufgaben wie Rechnen, Lesen, Schreiben oder der Umgang im Straßenverkehr zu beinahe unüberwindbaren Herausforderungen.

Zitzlsperger nimmt an, dass die stark ausgeprägte Symbolhaftigkeit vieler Märchentexte positiv auf die hierfür benötigten Kompetenzen einwirken kann.⁷⁵ Durch den häufigen Kontakt mit einem großen „Spektrum an Volksgut wie Märchen, Sagen, Mythen, Legenden [und] Schwänken“ sei es möglich, eine Beziehung zur eigenen Kultur aufzubauen und zeitgleich Einsicht in andere Kulturen zu erhalten. Zudem helfe es dabei, „Symbole, Vergleiche und Metaphern“ verstehen zu lernen. Hieraus ergibt sich eine mögliche Alltagsrelevanz von Kenntnissen, die durch Volksmärchen gefördert werden können. Wie bereits erwähnt, benötigen schon Kinder ein Symbolverständnis um den Anforderungen aus verschiedenen Bereichen (Fahrkartenlesen, Mathematik, Kunst etc.) gewachsen zu sein. Gerade diese Fähigkeit wird durch den Umgang mit Märchentexten trainiert und eingeübt, ohne es dem Kind direkt bewusst zu machen.

Sonderpädagogische Bedeutung

Die genannten Märchenmerkmale zeigten in ihrer Betrachtung allesamt eine allgemeinpädagogische Relevanz und bieten sich deshalb für den Einsatz an allen Schularten, ja sogar für die Arbeit mit bereits erwachsenen Menschen,⁷⁶ an. Da Schüler/innen aus sonderpädagogischen Einrichtungen häufig psychisch belastenden Lebenssituationen ausgesetzt sind, bedürfen sie in diesem Bereich jedoch einer speziellen Unterstützung. Thimm zeigte in seinen Publikationen auf, dass fachspezifische

⁷³ Freckmann 1997, S. 110

⁷⁴ Woolfolk und Schönplüg 2008, S. 78

⁷⁵ Zitzlsperger 2004, S. 138 f.

⁷⁶ Slater 2009

Förderung innerhalb des Schulalltags nur gelingen kann, wenn die Schüler/innen auch in der Lage sind, alltägliche Bewältigungsaufgaben zu lösen.⁷⁷ Sieht sich ein Kind in seiner Umwelt mit dauerhaften Konflikten konfrontiert, die es nicht zufriedenstellend bearbeiten kann, wird es mit hoher Wahrscheinlichkeit auch einen unvorteilhaften Verlauf seiner Schulkarriere geben. Schulische Anforderungen und Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung hängen somit auf engste Weise miteinander zusammen und bedingen sich unter gewissen Umständen gegenseitig. Wie bereits ausgeführt wurde, bietet sich der Einsatz von Märchen als Unterrichtsinhalt und Methode zur Stärkung von kognitiven als auch sozial-emotionalen Entwicklungsprozessen an. Aus diesem Grund erfahren genrespezifische Eigenschaften wie Eindimensionalität, Eindeutigkeit oder Symbolcharakter eine besondere Bedeutung für den Kontext der Lernförderung sowie der Erziehungshilfe.

Es lässt sich allerdings nicht nur aus allgemeinen Positionen ein besonderes Potential für den Bereich der Sonderpädagogik ableiten. Zwar sind speziell sonderpädagogische Perspektiven nicht im selben Maße wissenschaftlich aufgearbeitet wie der Zusammenhang zwischen Märchen und der Erziehungswissenschaft an sich, es gibt jedoch auch Autoren, die sich spezifischer mit dieser Thematik auseinandersetzen.

Es lassen sich mehrere Veröffentlichungen finden, in denen dem Märchen jeweils unterschiedliche Wirkungsweisen zugesprochen werden, aus denen Schüler/innen der genannten Schularten einen Nutzen ziehen können. So werden in Märchenmotiven unter anderem problematische Lebenssituationen beschrieben, mit denen der Held / die Heldin umzugehen hat. Der Kontakt mit Geschichten dieser Art könne Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf dazu anregen, Lösungen für ihre eigenen Problemlagen zu entwickeln. Geldern-Egmond schreibt in diesem Zusammenhang:

„Die Thematisierung von Lernbeeinträchtigungen, sozialer Randständigkeit und innerfamiliären Beziehungsproblemen im Märchen kann für Kinder und Jugendliche Anstoß dazu geben, eigene Problemsituationen alters- und entwicklungsadäquat entweder explizit zu reflektieren oder auch unbewusst nachzuerleben. Wenngleich sich der fiktive magische Umgang mit Lebens- und Lernproblematiken im Märchen nicht direkt in reale Lösungsstrategien umsetzen lässt, so können durch Märchenmodelle angeregte [...] Auswege entlastend [...] wirken.“⁷⁸

Des Weiteren weißt Geldern-Egmond in diesem Zusammenhang daraufhin, dass Kinder durch den Umgang mit Märchentexten zu einer positiven Grundstimmung sowie einer Steigerung von

⁷⁷ Thimm 2008, S. 313

⁷⁸ Geldern-Egmond 2000, S. 71

Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl angeregt werden können.⁷⁹ Für Kinder mit Lernbeeinträchtigungen sei insbesondere die Art der Aufgabenbewältigung interessant, welche für Volksmärchen als charakteristisch angesehen werden könne. Meist fänden sich die Hauptfiguren zu Beginn des Märchens in einer gesellschaftlich wenig akzeptierten Situation wieder und müssten versuchen, durch kreatives Handeln aufzusteigen. Auf diese Weise werde aus dem armen ein reicher oder aus dem ungebildeten ein pfiffiger Protagonist. Dieser typische Handlungsverlauf sei in der Lage, Kindern Mut zuzusprechen und diese trotz regelmäßiger (schulischer) Misserfolgserlebnisse zur Aktivität anzuregen.

Auch Deppermann verweist auf Volksmärchen, in denen Protagonisten mit wenigen Ressourcen gegen scheinbar überlegene Gegner antreten müssten.⁸⁰ Einige Helden / Heldinnen seien sogar Träger ganz expliziter Einschränkungen, wie körperlichen Behinderungen, Verhaltensauffälligkeiten oder kognitiven Einschränkungen. Als Beispiele nennt er Wettkämpfe zwischen Dummlingen (welche am Ende des Märchens siegen und somit offensichtlich gar nicht „dumm“, sondern nur situativ benachteiligt waren) und ihren Kontrahenten oder das bekannte Volksmärchen „Das Mädchen ohne Hände“.⁸¹ Hieraus ergäbe sich ein zentraler Vorteil für die Verwendung im sonderpädagogischen Handlungsfeld. Die betroffenen Kinder würden sich mit dem Protagonisten identifizieren und könnten gerade dadurch von dessen Verhalten lernen. Immer wieder stünden die Helden / Heldinnen vor der Aufgabe, mit schwierigen Lebenssituationen umzugehen, indem sie entweder selbst kreative Möglichkeiten hierfür entwickeln oder sich Hilfe bei anderen Personen suchen. In beiden Fällen könnten Volksmärchen als positives Vorbild agieren. Deppermann kritisiert in diesem Zusammenhang, dass die sonderpädagogische Rezeption von Märchentexten trotz ihres Potentials bisher zu gering ausgefallen sei und in diesem Bereich deshalb ein Forschungsdefizit bestehe.

Kritik am Märcheneinsatz

Wie aufgezeigt wurde, gibt es eine Vielzahl unterschiedlichster Argumente für die Verwendung von Märchen in der frühkindlichen Erziehung sowie im Kontext einer Pädagogik der Lernförderung oder Erziehungshilfe. Allerdings finden sich in der Literatur nicht nur Stimmen für den Märcheneinsatz, sondern auch mehrere Positionen, die sich äußerst kritisch mit dieser Thematik auseinandersetzen. Einige Autoren lehnen Volksmärchen als pädagogisch wertvollen Anteil der Kinder- und Jugendliteratur sogar konsequent ab. Ähnlich wie in dem Bereich der Ursprungsforschung hält die Diskussion um den pädagogischen (Un-)Sinn weiterhin an und scheint auch in naher Zukunft kein Ende nehmen zu wollen. Dies ist sicherlich darauf zurückzuführen, dass es sich bei Volksmärchen um

⁷⁹ Geldern-Egmond 2000, S. 72 ff.

⁸⁰ Deppermann 2003, S. 120 ff.

⁸¹ Grimm und Grimm 1984, 1984, S. 141

ein komplexes Phänomen handelt, welches immer wieder von verschiedenen Blickwinkeln aus analysiert und interpretiert wird. Der evangelische Theologe Löhr distanziert sich beispielsweise von „Märchen, Feen- und Gespenstergeschichten“, da ihnen der Realitätsbezug fehle und somit der Aberglaube der Kinder gefördert würde.⁸² Alzheimer-Haller fasste in ihrem „Handbuch zur narrativen Volksaufklärung“ die Aussagen Löhrs zusammen und weist darauf hin, dass dieser befürchtet, Märchen könnten Menschen dazu verleiten, übernatürliche Erklärungsansätze über pragmatische Zusammenhänge zu stellen. Für die meisten Kuriositäten gäbe es im wahren Leben bei genauerer Betrachtung natürliche Begründungen, die in fiktiven Erzählungen allerdings zugunsten fantastischer Elemente vernachlässigt würden. Eine ähnliche Argumentation wurde bereits während der deutschen Aufklärung vertreten, in welcher Märchenmotive häufig mit dem Aberglauben der ländlichen Bevölkerung assoziiert, von manchen Persönlichkeiten sogar für ihn verantwortlich gemacht wurden.⁸³

Pädagogen der gesellschaftskritischen Strömung stehen dem Märcheneinsatz aufgrund einer anderen Problematik skeptisch gegenüber.⁸⁴ Sie halten die erzählte Fantasiewelt für unveränderbar, da der Held stets an sich selbst arbeiten muss, seine Umgebung allerdings nicht durch solidarisches Wirken zu ihrem Vorteil verbessern kann. Auf diese Weise würden den Kindern unterschwellig Wertvorstellungen und Verhaltensnormen präsentiert, die nicht zwangsläufig mit der pädagogischen Absicht der modernen Erziehungswissenschaft übereinstimmen. Als Beispiel für solche Sichtweisen führt Lüthi die märchenkritische Position Elisabeth Müllers an. Diese kritisiert die geschlechtsspezifische Rollenverteilung innerhalb der typischen deutschen Volksmärchen. Mädchen und Frauen seien gerade in den „Kinder- und Hausmärchen“⁸⁵ auf stereotype Eigenschaften und Verhaltensweisen reduziert. So werde von ihnen stets erwartet, keinen Willen zu haben, lieb und duldsam zu sein. Diese aus heutiger Sicht sexistische Rollenverteilung stimme nicht mit dem Grundgedanken emanzipatorischer Erziehung überein. Deshalb plädiert Müller dafür, Kindern besser Geschichten von Naturvölkern zu erzählen, in denen es durchaus üblich sei, dass Frauen männliche oder Männer mütterliche Eigenschaften zugeschrieben bekämen.

Ein letzter, in der Literatur immer wieder auftauchender Kritikpunkt bezieht sich auf die Grausamkeit der Märchentexte. Einwände dieser Art haben während der Studentenrevolution der Achtundsechziger-Jahre Einzug in die kritische Literaturwissenschaft gehalten und sind seitdem stark

⁸² Alzheimer-Haller 2004, S. 115

⁸³ Pöge-Alder 2011, S. 170

⁸⁴ Lüthi und Rölleke 2004, S. 110 f.

⁸⁵ Grimm und Grimm 1984, 1984

diskutiert worden.⁸⁶ Manche Autoren schreiben der konsequenten Vernichtung des Schlechten durchaus einen psychologischen Sinn zu. So müsse das Kind beispielsweise wissen, dass alles Böse mit Sicherheit tot ist, damit es sich nicht länger davor zu fürchten bräuchte.⁸⁷ Ob Selbstjustiz in Form von Verbrennung, Zerstückelung oder kannibalistischen Handlungen, wie sie in den gesammelten Volksmärchen der Gebrüder Grimm auftaucht, zu kindgerechten Inhalten zählt, kann allerdings trotz dieser Argumentation bezweifelt werden. Gerade diese paradoxe Verbindung aus zum Teil explizit verbalisierter Gewalt und kindlicher Fantasie führte dazu, dass Märchenmotive auch zu beliebten Inhalten der Horrorfilmindustrie oder der Bizarro-Fiction-Literatur geworden sind (z.B. der Roman „Die Kannibalen von Candyland“, in dem eine fleischfressende Zuckerfrau Kinder mit ihrem Süßigkeitenduft anlockt⁸⁸).

Fazit

In diesem Kapitel wurde auf die Sonderstellung des Märchens eingegangen, welches durch seine verbale Überlieferung sowohl eine unsichere und bis heute stark diskutierte Geschichte durchwandert als auch möglicherweise damit verbundene Merkmale erhalten hat. Als gemeinsamer Forschungsgegenstand der Pädagogik, Psychologie und Historik wurden von verschiedenen Autoren bereits Möglichkeiten und Gefahren für die Verwendung im schulischen Kontext herausgearbeitet. Diese Erkenntnisse müssen allerdings nicht zwangsläufig isoliert betrachtet, sondern können auch auf andere Gattungen übertragen werden.

Aus den märchenkritischen Ansätzen der Erziehungswissenschaft und Kulturanthropologie lässt sich ableiten, dass Geschichten im Allgemeinen weder Angst machen, noch an veralteten Rollenvorstellungen festhalten sollten. Stattdessen ist es von großer Bedeutung, Kinder in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu stärken und zum selbstständigen Handeln zu motivieren. Dies scheint gerade im sonderpädagogischen Kontext von großer Bedeutung zu sein, da Schüler/innen mit Einschränkungen innerhalb ihrer kognitiven oder emotionalen Entfaltung von einer individuellen Förderung profitieren können.

Befürworter der Märchendidaktik weisen ebenfalls auf Aspekte hin, welche nicht zwangsläufig an eine bestimmte Textgattung gebunden sein müssen. Merkmale wie Eindimensionalität der Handlung und Eindeutigkeit der Charaktere können auch in anderen Geschichten verwendet werden. Um eine Erzählung möglichst kindgerecht aufzubauen, kann es deshalb hilfreich sein, sich auf einen einzelnen Handlungsstrang zu konzentrieren und weitestgehend auf komplexe Strukturen zu verzichten. Zudem

⁸⁶ Neuhaus 2005, S. 22 f.

⁸⁷ Schwalb 2010, S. 104 ff.

⁸⁸ Mellick 2010

wird der Fantasie des Kindes am meisten Raum gelassen, wenn Aussehen und Eigenschaften der Protagonisten nur in Ansätzen beschrieben werden. Die Verwendung von Symbolen und eine strikte Trennung in positiv und negativ dargestellte Figuren können Geschichten ebenfalls zu einem Instrument der Entwicklungsförderung werden lassen. Im Folgenden sind diese und weitere herausgearbeitete Merkmale, die eine Geschichte für Kinder (un-)geeignet machen, nochmals kurz dargestellt.

Positive Merkmale für den Aufbau von Geschichten:

- Held / Heldin wird mit einer Aufgabe konfrontiert
- Geschichte wird im Zweier- oder Dreierhythmus erzählt
- Klar ersichtliche Aufteilung in gute und schlechte Charaktere
- Symbole werden in die Geschichte eingebunden
- Eindimensionaler Handlungsverlauf und einfache Darstellung der Protagonisten
- Geschichte hat ein positives Ende

Negative Merkmale für den Aufbau von Geschichten:

- Präsentation veralteter Rollenvorstellungen (aus heutiger Sicht sexistisch, etc.)
- Geschichten machen den Kindern Angst

Kennzeichen und Strukturmerkmale fiktiver Kindergeschichten

Im vergangenen Kapitel wurden am Beispiel des Märchens verschiedene Textmerkmale herausgearbeitet, welche ein pädagogisches Potential von Geschichten gewährleisten können. Diese werden durch Publikationen aus den Bereichen der Deutschdidaktik und Erzähltheorie um weitere Punkte ergänzt. Im Folgenden werden entsprechende und für diese Arbeit relevante Erkenntnisse zusammengefasst und reflektiert.

Laut dem Literaturwissenschaftler Mario Andreotti gibt es mehrere Strukturelemente, durch welche sich Erzählprosa weitestgehend gattungsunabhängig bestimmen lässt.⁸⁹ Eine zentrale Eigenschaft jedweder Geschichten stellt beispielsweise die Möglichkeit dar, fiktive Inhalte einzubinden. Hierbei gibt es unterschiedliche Varianten. Entweder beschränken sich die erdachten Komponenten auf kleine von der Realität abweichende Details oder stattdessen auf zentrale Elemente des Handlungsverlaufs, wie es beispielsweise bei dem Volksmärchen der Fall ist. Von dem Grad der fantastischen Inhalte unabhängig, gibt eine Erzählung jedoch immer eine zeitliche Abfolge wieder.

⁸⁹ Andreotti 1983, S. 92 ff.

Für die Reihenfolge der erzählten Ereignisse hat es somit keinerlei Relevanz, ob von erdachten oder wirklich geschehenen Situationen berichtet wird. Hiermit vertritt Andreotti keinesfalls die Position, Handlungsverläufe müssten stets traditionell geradlinig verlaufen. Er weist hingegen darauf hin, dass trotz anderer Strukturmöglichkeiten (z.B. dem in moderner Literatur beliebtem Wechsel zwischen Vergangenheit und Gegenwart) stets eine gewisse Kohärenz besteht. Wäre der Hörer bzw. Leser eines Textes nicht in der Lage, die zeitlichen Zusammenhänge zwischen den einzelnen Handlungen miteinander in Verbindung zu bringen, gäbe die Geschichte für ihn keinen erkennbaren Sinn und erfülle deshalb auch keine narrative Funktion.

Waldmann und Bothe beschäftigen sich ebenfalls mit den verschiedenen Merkmalen von Geschichten und den damit verbundenen Konsequenzen für die Wirkung auf deren Leser.⁹⁰ Sie benennen die Erzählform als eines der zentralen Elemente, durch die ein Text auf seine jeweilige Zielgruppe angepasst werden kann. Die Perspektive aus welcher erzählt wird, hängt laut Waldmann und Bothe aufs engste mit dem Leserbezug zusammen und verfolgt in einer gut geschriebenen Geschichte immer eine bestimmte Absicht. Eine Erzählung aus der Ich-Perspektive birgt beispielsweise das Potential, die Zielgruppe direkt anzusprechen und somit in eine durch den Autor bewusst inszenierte Rolle zu versetzen. Dies zeigen sie exemplarisch an einem Auszug aus Goethes „Die Leiden des jungen Werthers“:

„Was ich von der Geschichte des armen Werthers nur habe auffinden können, habe ich mit Fleiß gesammelt, und leg’ es euch hier vor, und weiß, daß ihr mir’s danken werdet. Ihr könnt seinem Geist und seinem Charakter eure Bewunderung und Liebe, seinem Schicksale eure Tränen nicht versagen.“⁹¹

In dem zitierten Abschnitt wird eine besondere Beziehung zwischen Autor und Leser aufgebaut. In diesem Beispiel wird dem Leser dadurch eine empfindsame Rolle zugeschrieben, indem ihm von dem Protagonisten in Form einer alltäglichen Unterhaltung berichtet wird, wie sie auch unter alten Bekannten stattfinden könnte. In moderner Literatur wird zunehmend auf diese Methode der narrativen Zuweisung von Leserrollen verzichtet, allerdings finden sich ähnliche Beispiele sowohl in traditionellen Schriften als auch vereinzelt als Stilmittel in aktuellen Romanen. Waldmann und Bothe schreiben in Ausführungen bezüglich solcher narrativer Rollenkonstruktionen zwar von schriftlichen Texten, allerdings lassen sich die beschriebenen Möglichkeiten auch für mündliche Erzählformen adaptieren. Hierbei muss jedoch darauf geachtet werden, dass Lese- und Hörprozesse nicht auf allen Ebenen miteinander verglichen werden können. So ist bei einem Erzählprozess unter anderem auf

⁹⁰ Waldmann und Bothe 1993, S. 29 ff.

⁹¹ „Die Leiden des jungen Werther“ (Goethe, Johann Wolfgang von) zitiert nach Waldmann und Bothe 1993, S. 46

prosodische Merkmale zu achten,⁹² während diese für die Auseinandersetzung mit Schriftsprache weitestgehend vernachlässigbar sind.

Das Miteinbeziehen des Lesers durch direktes Ansprechen hat verschiedene Vorteile.⁹³ Zum einen wird durch dieses Vorgehen eine betont persönliche Atmosphäre geschaffen, die dem erzählten Inhalt eine besondere Glaubwürdigkeit verleiht. Dieses Stilmittel erzielt zudem eine humoristische Wirkung, wenn es bei einem offensichtlich gelogenen Text angewendet wird. Dies kann gerade bei Kindergeschichten dazu genutzt werden, eine gewollte Belustigung oder Irritation hervorzurufen. Darüberhinaus bietet sich die direkte Ansprache an, wenn dem Hörer fremde bzw. neuartige Informationen präsentiert werden. Die sogenannte „Du- oder Sie-Form“ stellt durch ihre Unmittelbarkeit sicher, dass dem Erzähler eine gewisse Autorität verliehen und dadurch geglaubt wird.

Ehlich weist darauf hin, dass Erzählprozesse unter anderem auch von einer entsprechenden Handlungsstruktur und ihrem Präzisierungsgrad abhängig sind.⁹⁴ Die Wiedergabe von Phantasie oder Erlebtem bezieht sich stets auf reale Ereignisse. Entweder erinnert sich der Erzähler an Geschehnisse aus seiner Vergangenheit oder er erfindet diese. Möglich sind zudem alle Arten an Mischformen, die Fiktion und Realität miteinander verbinden. So kann einer Geschichte beispielsweise ein gewisser Witz verliehen werden, wenn sie absurder wiedergegeben wird, als sich diese tatsächlich zugetragen hat. In jedem der genannten Fälle haben Erzählungen einen Realitätsbezug. Selbst frei erfundene Geschichten beziehen sich auf Gegenstände und Handlungsverläufe aus der wirklichen Lebenswelt. Hätte der Hörer keinerlei Assoziationen zu dem Erzählten, könnte er sich die beschriebene Situation auch nicht vorstellen und die Geschichte würde ihren Sinn verlieren. Aus diesem Grund orientiert sich die jeweilige Erzählstruktur immer auch an der Struktur der Erzählung zugrundeliegenden Handlung. Als Beispiel für dieses Phänomen kann der mittlerweile verfilmte Fantasy-Klassiker „Der Herr der Ringe“⁹⁵ von John Ronald Reuel Tolkien angeführt werden. Obwohl von Fabelwesen, Gespenstern und Zauberei erzählt wird, bezieht sich die Erzählstruktur weitestgehend auf alltägliche Handlungen. Es wird Gewandert, Diskutiert und gelegentlich gibt es eine Auseinandersetzung. Wenn darüber berichtet wird, wie der Hauptcharakter Frodo am Frühstückstisch sitzt, ist diese Handlung nicht rein fiktiver Natur, sondern verläuft ähnlich wie in der Realität. Verlieren erdachte Komponenten diesen Bezug zur Wirklichkeit, wird die Geschichte undurchsichtig und nur schwer

⁹² Rath 1990, S. 201 f.

⁹³ Waldmann und Bothe 1993, S. 49 ff.

⁹⁴ Ehlich 2007, S. 427 ff.

⁹⁵ Tolkien 2000

nachvollziehbar. Deshalb ist es insbesondere bei Kindergeschichten von großer Bedeutung, auf eine Einhaltung dieses Schemas zu achten.

Der Präzisierungsgrad einer Erzählung gibt an, wie detailliert Handlungen wiedergegeben werden.⁹⁶ Ehlich wählt als Beispiel den Bau eines Hauses. Dieser Prozess kann auf zwei wesentliche Punkte reduziert werden, nämlich die Handlung und die daraus resultierende Folge. In diesem Fall handelt es sich hierbei um „das Bauen des Hauses“ und das anschließende „darin wohnen“. Diese beiden Elemente können nun in mehrere Unterhandlungen zerlegt werden. Hierdurch wird die Auseinandersetzung mit dem Vorgang komplexer. Der Bau des Hauses kann auf diese Weise in „das Anfertigen eines Grundrisses“, „Einkäufe der Materialien“, „den Transport zur Baustelle“ und viele weitere Tätigkeiten untergliedert werden. Diese neuen Items enthalten wiederum jeweils mehrere Unterhandlungen. Entscheidend für einen gelingenden Erzählprozess ist die Fähigkeit des Erzählers, einen angemessenen Grad der Präzisierung zu wählen. Verliert sich eine an sich interessante Geschichte zunehmend in unwichtigen Nebensächlichkeiten, schwindet auch die Aufmerksamkeit des Zuhörers. Ehlich rät daher, Handlungen nur soweit auszuführen, wie es für den weiteren Verlauf der Geschichte notwendig ist.

Die in diesem Kapitel genannten Möglichkeiten sowohl schriftliche als auch verbale oder erst nachträglich verbalisierte Texte zu strukturieren, beziehen sich auf alle Prosatexte und stellen somit eine Ergänzung gegenüber den Erkenntnissen der märchenspezifischen Forschung dar. Manche Aspekte erscheinen auf die erste Betrachtung womöglich naheliegend, allerdings wird in der Literatur immer wieder darauf hingewiesen, welche vielfältigen Kompetenzen allein für Alltagserzählungen benötigt werden.⁹⁷ Im Rahmen eines sonderpädagogischen Handlungsfeldes erfahren diese Strukturierungsmöglichkeiten eine zusätzliche Bedeutung, da Schüler/innen zu einem Teil auch Beeinträchtigungen innerhalb ihrer auditiven Wahrnehmung oder Verarbeitung aufweisen. Hammann beschreibt in ihren Publikationen beispielsweise Praxiserfahrungen mit entsprechenden Fällen.⁹⁸ Gerade diesen Kindern sollte im Umgang mit Geschichten und Sprache im Allgemeinen durch sinnvolle Strukturierung die Teilhabe an Erzählungen ermöglicht werden. Im Folgenden finden sich deshalb die in vorgestellten Strukturierungsformen nochmals aufgelistet.

Positive Merkmale für den Aufbau von Geschichten – Erzähltheoretische Ergänzungen:

- Einhaltung von Kohärenz
- Anpassung der Erzählperspektive an die Zielgruppe der Geschichte

⁹⁶ Ehlich 2007, S. 436 f.

⁹⁷ Ehlich 2007, S. 124 f.

⁹⁸ Hammann 2012, S. 34 ff.

- Gegebenenfalls direktes Ansprechen des Lesers / Hörers
- Orientierung an realen Handlungsstrukturen
- Angemessen gewählter Präzisierungsgrad

Der Vorgang des Erzählens – Wie kann er gelingen?

Gilda Petzold stellt in ihrem Beitrag „Vorlesen – Ein Abenteuer“ die These auf, dass Bücher nicht von digitalen Medien bedroht seien.⁹⁹ Da Computer und Fernsehen zu einem festen Bestandteil der aktuellen Lebenswelt geworden sind, könne es nicht Ziel der Erziehung sein, Kinder von Television fernzuhalten. Stattdessen müsse eine bewusste und selbstbestimmte Mediennutzung im Mittelpunkt stehen. Hierzu würde auch heute noch eine positive Einstellung gegenüber Literatur gehören. Einen ersten Zugang zu dieser Form der Narration erhielten Kinder durch das regelmäßige Erzählen und Vorlesen.

Erzählprozesse stellen ein vielschichtiges wie auch plurales Phänomen dar, welches durchaus als ein solcher Einstieg in die Welt der modernen Multimedialität genutzt werden kann. Allerdings wurde in dem bisherigen Verlauf dieser Arbeit darauf hingewiesen, dass Erzählungen ein weit größeres Spektrum an pädagogischen Möglichkeiten beinhalten. Da bereits geklärt wurde, weshalb sich Geschichten zum Vermitteln von Unterrichtsinhalten anbieten und auf welche Strukturmerkmale hierbei zu achten ist, stellt sich die Frage danach, wie der Erzählvorgang an sich gestaltet werden sollte. Gibt es theoretische Grundlagen, die eine Erzählung gelingen und lebendig werden lassen? Wird man bereits als guter Erzähler geboren oder können die richtigen Eigenschaften durch Übung angeeignet werden? Dieses Kapitel trägt Erkenntnisse aus dem Bereich der Erzähldidaktik zusammen und stellt verschiedene Positionen ergänzend gegenüber.

Historische Betrachtung der Erzähldidaktik:

Bevor Tipps für gelingendes Erzählen gegeben werden können, scheint es von Bedeutung zu sein, den grundsätzlichen Zusammenhang zwischen Geschichten und der Form ihrer verbalen Verbreitung zu betrachten. Obwohl Kinder zum Teil schon lange vor Schuleintritt lesen können, wird dem Erzählen eine nicht zu vernachlässigende Bedeutung zugesprochen. In der aktuellen Literatur lassen sich keine Publikationen finden, die davon abraten, seinen Schülern / Schülerinnen oder eigenen Söhnen und Töchtern vorzulesen und frei zu erzählen. Doch warum hängen diese beiden Elemente „Geschichten“ und „Erzählprozesse“ so untrennbar miteinander zusammen? Es ist schwierig hierauf eindeutige Antworten zu finden, allerdings kann eine historische Betrachtung der Erzähldidaktik zumindest Hinweise geben.

⁹⁹ Petzold 2003, S. 67 ff.

Keltische Mythen - Der Stabreim der Germanen:

Wilhelm Jordan widmete sich in seinem Lebenswerk der altgermanischen Kultur und spezialisierte sich in diesem Zusammenhang auf die literaturwissenschaftliche Betrachtung ihrer Mythen. In seinem Hauptwerk „Der epische Vers der Germanen und sein Stabreim“ schreibt er von Form und Syntaktik der damaligen Dichtkunst.¹⁰⁰ Des Weiteren setzt er sich mit ihrer Bedeutung für die mündliche Überlieferung auseinander. Er schreibt, dass Geschichten bereits zu dieser Zeit dazu genutzt wurden, jüngeren Generationen wichtige Kenntnisse und gesellschaftliche Konventionen zu vermitteln. In den Götter- und Heldensagen wurden medizinische, soziale, kriegerisch-strategische, hauswirtschaftliche, handwerkliche und religiöse Inhalte transportiert. Dieses Wissen wurde nicht immer explizit erwähnt, sondern lässt sich in einigen Überlieferungen nur noch indirekt wiederfinden.

In den Dörfern und Lebensgemeinschaften gab es bereits den Beruf des Erzählers. Dieser hatte die Aufgabe, den Kindern und ihren Eltern bei gemeinschaftlichen Veranstaltungen Sagen wiederzugeben. Da niemand durch seinen Beruf oder sein Geschlecht ausgeschlossen wurde, findet sich in diesem Vorgehen bereits eine frühe Form der Allgemeinbildung wieder. Unabhängig von der Aufgabe, die ein Kind später ausüben sollte, bekam es durch die Geschichten alle grundlegenden Kenntnisse seiner Kultur vermittelt. Damit sich die Erzähler auch Sagen von mehreren Stunden Erzähldauer merken konnten, reimten sich die einzelnen Verse nicht auf die Endsilben der jeweils letzten Worte, sondern zu Beginn der einzelnen Sätze. Jordan erklärt dieses Reimschema damit, dass Satzanfänge als erstes im Kopf vorformuliert werden und durch Alliterationen somit ein besserer Erzählfluss gewährleistet werden könne als durch Endreime, welche eine Erfindung der jüngeren Vergangenheit seien.

Aus der Betrachtung germanischer Erzählkultur lassen sich zwei wesentliche Erkenntnisse gewinnen. Zum einen wurde Wissen bereits damals über die Methode des Erzählens erfolgreich weitergegeben. Dieses Vorgehen ist somit keine Erfindung der modernen Deutschdidaktik, sondern findet sich bereits in vergangenen Epochen wieder. Zum anderen macht Jordan darauf aufmerksam, dass sich die Form von Geschichten und die Art ihrer Erzählung gegenseitig beeinflussen. Die Dauer der Sagen machte es notwendig, ein anderes Versmaß und Reimschema zu verwenden, als es heute geläufig ist. Die Syntaktik der Geschichten sorgte demnach für die notwendige Erzählergonomie. Die Vermutung liegt nahe, dass diese Beeinflussung nicht nur monokausal sondern wechselseitig funktioniert. Demnach müssten Geschichten nicht nur an ihren jeweiligen Erzähler und dessen Bedürfnisse

¹⁰⁰ Jordan 1868

angepasst werden, sondern Erzähler müssten ihren Stil auch nach der Beschaffenheit ihrer Geschichten ausrichten.

Religiöse und philosophische Geschichten – Erzähldidaktik des Christentums:

Ein weiterer Entwicklungszweig der Erzähldidaktik findet sich im Rahmen der Theologie. Gerade die Geschichten des Christentums sind durch strukturelle Mündlichkeit geprägt, da sie über Generationen hinweg lediglich verbal überliefert wurden.¹⁰¹ Hofheinz zählt sich selbst zu den Vertretern einer sogenannten „Narrativen Ethik“.¹⁰² Er diskutiert in seinen Veröffentlichungen unter anderem die Reflexivität, die durch religiöses Erzählen möglich ist und sogar angestrebt wird. Axiome und daraus resultierende Moralvorstellungen wurden seit jeher durch schriftliche oder mündliche Texte überliefert, die immer schon eine Abstraktion darstellen. In ihnen wird nicht explizit erklärt, weshalb ein bestimmtes Verhalten moralisch verwerflich oder vertretbar ist. Die Leser bzw. Zuhörer müssen stattdessen eigenen Schlüsse aus den jeweiligen Geschichten ziehen und auf die Relevanz für ihr persönliches Leben prüfen. Dieser Vorstellung stehen argumentative Positionen gegenüber, die durch logische, dogmatische oder dialogische Überlegungen allgemeingültige Schlussfolgerungen ziehen möchten. Hofheinz verweist darauf, dass die „Narrative Ethik“ keine singuläre Haltung darstellt, sondern von jedem Vertreter individuell interpretiert wird. Im Zentrum steht jedoch die Diskussion, ob Menschen ihre eigene Lebensgeschichte und das damit verbundene Selbstbild auch in narrativen Strukturen, also in Form einer Geschichte, organisieren. Treffe diese These zu, biete es sich an, Moralphilosophie auf derselben Ebene zu vermitteln.

Aus der Historie religiöser Überlieferung und dem Ansatz Hofheinzs lassen sich weitere Hinweise auf die Bedeutung des Erzählprozesses entdecken. Besonders interessant ist für diese Arbeit die Möglichkeit durch Geschichten zur Reflexion über sich selbst oder einen Gegenstand anregen zu können. Pädagogen wie Hiller lehnen es ab, den Schülern / Schülerinnen Wissen zu präsentieren, welches diese auswendig lernen, ohne es auf die Relevanz für ihr eigenes Leben zu prüfen.¹⁰³ Insbesondere die spezifischen Bedürfnisse von Kindern, die an „Schulen der Lernförderung“ unterrichtet werden, verlangen es, Unterrichtsinhalte entsprechend auszuwählen oder anzupassen. Geschichten werden diesem Anspruch sicherlich nicht vollständig gerecht, können jedoch ihren Teil zu reflektiertem und zielgruppenorientierten Unterricht beitragen. Desweiteren lässt die Diskussion über narrative Organisationen des eigenen Selbstbildes vermuten, dass es dem menschlichen Wesen eher entspricht, Wissen durch Geschichten als durch die reine Auseinandersetzung mit Fakten vermittelt zu bekommen.

¹⁰¹ von Campenhausen op. 2003, S. 154 f.

¹⁰² Hofheinz 2009, S. 11 ff.

¹⁰³ Hiller 2007, S. 41 ff.

Ursprünge des Theaters – Narration im alten Griechenland:

Wardetzky nimmt sich in seinen Publikationen dem Zusammenhang zwischen Theaterspielen, Vorlesen und Erzählen an. Auch er beschreibt den vermeintlich gemeinsamen Ursprung und verweist in diesem Zusammenhang auf das alte Griechenland.¹⁰⁴ In der ursprünglichen Form habe sich das Theater kaum von der erzählerischen Tätigkeit unterschieden. Vor Sophokles sei es üblich gewesen, abgesehen von den Mitgliedern des Chors, nur zwei Schauspieler einzusetzen. Diese beiden Darsteller seien für alle Rollen eines Stückes verantwortlich gewesen und hätten ohne weiteres den Perserkrieg in seiner ganzen Komplexität darstellen können. Auch auf dekorative Elemente, wie Bühnenbilder oder Requisiten, sei weitestgehend verzichtet worden. Die einzigen Mittel, denen sich die Darsteller laut Wardetzky bedienen konnten, waren ihr Spiel und die damit verbundene Narration. Zu dieser Zeit sei eine Trennung dieser beiden Bereiche kaum möglich gewesen, da ein Schauspieler manchmal zwischen verschiedenen Rollen wechselte und zusätzlich noch die Aufgabe des Erzählens übernahm, indem er seinem Publikum die Rahmenhandlung erläuterte. Eine Aufteilung in spielerische Handlungen, Vorleseprozesse, Gesänge und den erzählerischen Akt, sei erst im weiteren Verlauf der Historie entstanden und würde heute im Bereich des Kindertheaters wieder zunehmend aufgelöst. In diesem Zusammenhang schreibt Wardetzky:

*„Mitunter tritt der Schauspieler aus seiner Rolle / seinen Rollen heraus und wird zum Erzähler. Er wechselt also aus der Unmittelbarkeit der Vergegenwärtigung in die Mittelbarkeit der epischen Darstellung. Damit beerbt er den alten Rhapsoden, wird zum auktorialen Erzähler, jener allwissenden Instanz, die Demiurg des Geschehens, dessen Lenker oder Kommentator ist. Er ist Mime und Rhapsode in einem.“*¹⁰⁵

Rhapsoden waren reisende Darsteller während der Zeit des Homer. Sie unterschieden sich von Schauspielern dadurch, dass sie ihre Darstellungen durch Lieder und Vorträge ergänzten und somit nicht nur die Rolle innerhalb eines Theaterstückes übernahmen, sondern zudem die entsprechende Geschichte in Eigenregie erzählten.¹⁰⁶ Wardetzky schreibt den Schauspielern des modernen Erzähltheaters eine ähnlich vielseitige Aufgabe zu. Durch die Verbindung mimischer und narrativer Elemente, würden dem Publikum komplexe Inhalte ohne besondere Hilfsmittel präsentiert. Dies habe eine Stimulation der kindlichen Fantasie und Vorstellungskraft zur Folge.

Neben der historischen Rückschau auf die Erzähltechniken der germanischen und christlichen Kultur, können auch aus der Betrachtung griechischer Dichtung Schlussfolgerungen für den pädagogischen Einsatz von Geschichten gezogen werden. Die Erkenntnis, dass zwei Schauspieler ausreichen, um ein

¹⁰⁴ Wardetzky 2007, S. 127 ff.

¹⁰⁵ Wardetzky 2007, S. 127

¹⁰⁶ Kreuser 1833, S. 41

episches Stück aufzuführen, zeigt das Potential narrativer Präsentationsformen. Besonders interessant scheint die Möglichkeit, Erzählprozesse mit darstellenden Handlungen und Gesang zu kombinieren, um hierdurch aufwendige Inszenierungen zu ersetzen. Ein Klassenzimmer oder eine Sporthalle werden nur selten Requisiten bieten, mit denen ein bühnenreifes Theaterstück aufgeführt werden kann. Wardetzky deutet allerdings an, dass diese Materialien gar nicht notwendig sind. Stattdessen eröffnet ein aufgeschlossener Erzählbegriff, der darstellende Handlungen integriert, weit mehr Perspektiven, als es durch den Einsatz von Hilfsmitteln möglich wäre.

Abgrenzung gegenüber anderen Handlungen:

Da nun auf die Bedeutung des erzählerischen Wirkens hingewiesen wurde, erscheint es notwendig, eine inhaltliche Abgrenzung zwischen den Begriffen „Erzählen“, „Vorlesen“, und „Theaterspielen“ vorzunehmen. Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass es in der Literaturgeschichte nicht immer klare Grenzen zwischen diesen drei verwandten Bereichen gegeben hat und diese auch in der aktuellen Entwicklung wieder zunehmend aufgelöst werden. Dies hängt sicherlich damit zusammen, dass der Sinn einer strikten Trennung von Autoren wie Wardetzky angezweifelt wird. Da in dem folgenden Teil dieser Arbeit nach Eigenschaften eines gelingenden Erzählprozesses gefragt wird, ist es jedoch von Bedeutung, diesen vorher gegenüber ähnlichen Handlungen abzugrenzen. Dieser Schritt soll keinesfalls davor abschrecken, in der Praxis zu experimentieren und womöglich alle genannten Methoden miteinander zu kombinieren. Viel mehr soll er dazu dienen, für klare Begriffsdefinitionen zu sorgen und somit einen widerspruchsfreien Dialog unter Pädagogen bzw. Geschichtenerzählern zu ermöglichen.

Vorlesen:

Beim Vorlesen wird ein Text aus einer Vorlage, meist einem Buch oder einer Zeitschrift, laut gelesen, damit das Publikum in der Lage ist, zuzuhören. Schwarz sieht in dieser Methode Vor- und Nachteile gegenüber dem Geschichtenerzählen.¹⁰⁷ Da Erzählprozesse in der Regel frei geschehen, sind diese nur begrenzt textgebunden. Hiermit ist gemeint, dass auch Erzählungen häufig auf abgedruckten Vorlagen beruhen, sich allerdings von der Wiedergabe eines gelesenen oder auswendiggelernten Textes unterscheiden. Der Erzähler kann Geschichten auf sein Publikum anpassen, indem Passagen gekürzt oder verändert werden. Ein vorgelesener Text verändert sich hingegen nicht und bleibt in jedem Kontext gleich. Diese klare Struktur dient dem Vortragenden als Stütze, an der er sich orientieren kann. Insbesondere unerfahrene Erzähler können von Vorleseerfahrungen profitieren und an ihnen wachsen. Wird aus einem Buch vorgelesen, fällt es allerdings schwerer den notwendigen Blickkontakt zu seinem Publikum zu halten, als wenn dieselbe Geschichte frei

¹⁰⁷ Schwarz 2001, S. 26 f.

vorgetragen wird. Einen Kompromiss aus beiden Handlungen stellt das „Erzählende Lesen“ dar. In diesem Fall hält der Erzähler zwar auch ein Buch in der Hand, versucht allerdings weitestgehend auf dessen Gebrauch zu verzichten.

Theaterspielen:

„Theater ist die Raum-Zeit-Gleichheit der Phantasie von Spielern und Zuschauern. Jedem steht es frei, sich seinen Teil zu denken... Geschichten sollen auf dieser Grundlage erzählt werden. Geschichten, die durch die Spielweise, die die Darsteller wählen, in den Zuschauern Räume für eigen wahre Geschichten eröffnen.“¹⁰⁸

Diese Definition des Theaters wurde speziell für die Pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen verfasst und bietet sich deshalb für den Rahmen dieser Arbeit an. Sie macht deutlich, dass ein Zusammenhang zwischen der Rolle des Darstellers und den Deutungen des Publikums besteht. Alle Schauspieler und jeder Zuschauer haben eigene und voneinander abweichende Vorstellungen davon, was ein Stück aussagen möchte. Trotz dieser Unterschiede können alle Beteiligten intersubjektiv an demselben Stück teilhaben. Dies ist eine zentrale Gemeinsamkeit zwischen Inszenierungen und geschriebenen oder erzählten Texten, die ebenfalls eine individuelle Ausdeutung durch die Leser bzw. Hörer zulassen. Ockel verweist des Weiteren auf die kommunikativen Parallelen zwischen Texten und Theaterspiel.¹⁰⁹ Demzufolge handelt es sich sowohl beim Inszenieren, als auch beim Vorlesen oder Erzählen um publikumsgerichtete Ausdrucksformen. Den Unterschied zwischen diesen Methoden sieht er hauptsächlich in der Art ihres Vorgehens:

„Sicher bestehen [...] deutliche Unterschiede zwischen den beiden Arten Texte zu veröffentlichen [Erzählen / Vorlesen und Theaterspielen]. Die szenische Darstellung verfolgt vor allem das Ziel, durch den Text vorgegebene oder selbsterdachte Rollen zu verkörpern. Dabei verwendet sie auch den Sprachausdruck, aber nur als ein Darstellungselement neben Bühnenbild, Requisiten, Kostümen, Masken und vor allem körperlichen Ausdrucksformen und –mustern. Nicht ohne Grund wendet sich die szenische Darstellung an Zuschauer, die auch Hörer sind, Vorlesen jedoch vorrangig an Zuhörer.“¹¹⁰

Dieser Begriffsbestimmung folgend, lassen sich zwei Hauptunterschiede zwischen szenischen Darstellung und dem Geschichtenerzählen ausmachen. Zum einen verkörpert ein Darsteller primär eine bestimmte Rolle innerhalb eines Stücks, während der Erzähler versucht das Stück an sich wiederzugeben. Die zweite Unterscheidung bezieht sich hingegen auf das Publikum der jeweiligen

¹⁰⁸ Frank 2004, S. 227

¹⁰⁹ Ockel 2000, S. 2 ff.

¹¹⁰ Ockel 2000, S. 11

Künstler. Bei Erzähl- und Vorleseprozessen wird in erster Linie der auditive Zugang gewählt. Eine Theaterinszenierung spricht im Idealfall stattdessen gleich mehrere Sinne des Publikums an. Aus diesem Grund schreibt Ockel, sei der Zuschauer auch gleichzeitig Zuhörer. Hiermit ist keinesfalls gemeint, dass die visuelle oder kinästhetische Wahrnehmung bei Erzählungen nicht beansprucht werden kann. Die Differenz liegt viel eher in der Priorität der verschiedenen Sinneskanäle. Während das Erzählend zwangsläufig einen Zuhörer benötigt, stehen beim Theater alle Zugänge weitestgehend gleichberechtigt nebeneinander.

Der Erzählprozess – Monolog oder Dialog?

Da nun der Zusammenhang zwischen Geschichten und Erzählprozessen erörtert sowie die Abgrenzung gegenüber ähnlichen Methoden thematisiert wurde, stellt sich die Frage nach der Beziehung zwischen dem Erzähler und seinem Publikum. Eine äußere Betrachtung könnte nahelegen, dass der Sprecher einen aktiven und der Zuhörer einen passiv-verarbeitenden Part einnimmt. Hierdurch entsteht die Gefahr vorschnell eine monologische Struktur zu vermuten. Schließlich gibt es nur in beabsichtigten Ausnahmefällen oder bei Störungen eine aktive Beteiligung des Publikums an der Geschichte des Erzählers.

Wardetzky vertritt eine andere Sichtweise. Sie beschreibt den Erzählvorgang als einen Dialog zwischen Sprecher und Zuhörer, der durch Appelle und Imagination geprägt ist.¹¹¹ Durch den Akt des Erzählens werde das Publikum dazu aufgefordert, seine Fantasie zu benutzen und sich das beschriebene Szenario mit eigenen Bildern vorzustellen. Sei die Geschichte gut erzählt, falle es den Zuhörern leicht sich in die Geschichte hineinzusetzen. Diese gelingende Imagination nehme der Erzähler wahr, wodurch er Rückmeldung über sein Handeln bekomme. Falle dieses Feedback positiv aus, könne er mit dem Sprechen fortfahren und es komme ein gelingender Erzählvorgang zustande. Auf diese Weise habe nicht nur der Erzähler, sondern auch das Publikum Einfluss auf die Geschichte.

Für das pädagogische Handeln lässt sich aus dieser Sichtweise ableiten, dass die Schüler/innen keinesfalls aus dem Erzählprozess und der damit verbundenen Vor- bzw. Nachbearbeitungsphase ausgeschlossen werden dürfen. Da laut Wardetzky ein Dialog angestrebt wird, haben die Kinder einen nicht zu vernachlässigenden Anteil an dem Gelingen der Geschichten. Damit die Imagination der Schüler/innen entsprechend angesprochen wird, müssen Erzählungen an deren Bedürfnisse angepasst werden. Hierfür ist es von Vorteil, wenn der Erzähler sein Publikum kennt. Ist dieser Umstand nicht gegeben, weil es sich beispielsweise um eine Vertretungsstunde in einer fremden Klasse handelt, ist es ratsam, alternative Vorgehensweisen mit einzuplanen. Auf diese Weise kann bei

¹¹¹ Wardetzky 2007, S. 245 ff.

einer Nichtpassung zwischen Geschichte und Publikum auf diese Vorgehensweisen zurückgegriffen werden.

Tipps und Hinweise für einen gelingenden Erzählprozess:

Aus den Überlegungen zu einer dialogischen Gestaltung des Geschichtenerzählens ergaben sich bereits erste Handlungsempfehlungen für die pädagogische Praxis. Es bleibt allerdings zu beachten, dass es einen Unterschied zwischen alltäglichem und professionellem Erzählen gibt. Sicherlich haben die meisten Menschen im Laufe ihres Lebens Erfahrungen mit Narration gesammelt, sei es in ihrer eigenen Kindheit oder in der Rolle als Elternteil. Schwarz schreibt, Erzählprozesse lassen sich im Großen und Ganzen auf drei zwangsläufig notwendige Bestandteile reduzieren. Hierzu gehöre der Erzähler, den Zuhörer und die Geschichte, welche erzählt wird.¹¹² Mehr werde für das Vortragen nicht benötigt. Schwarz wählt an dieser Stelle eine äußerst systematische Herangehensweise an das Phänomen der Narration. Um Geschichten nicht nur in Form von Alltagserzählungen, sondern als bewusst eingesetzte Methodik im sonderpädagogischen Handlungsfeld anwenden zu können, bedarf es jedoch weiterer Aspekte, die beachtet werden sollten. In der vorliegenden Literatur wird diesbezüglich auf unterschiedliche Punkte hingewiesen, durch welche ein professionelles als auch reflektiertes Vorgehen gewährleistet werden kann.

Vor- und Nachbereitung:

Als zentrales Element für gelingendes Erzählen wird von einigen Autoren eine angemessene Vorbereitungsphase genannt. Weinrebe schreibt beispielsweise, dass der ausgewählte Text gut beherrscht werden müsse, ohne diesen hierbei wörtlich auswendig zu lernen.¹¹³ Dies falle einem Erzähler gerade dann leicht, wenn er die vorzutragende Geschichte selbst mag und schätzt. In diesem Falle reiche es häufig aus, einen Text zwei- bis dreimal laut zu lesen, um sich auseinandergesetzt zu haben. Petzold bezieht sich in ihren Publikationen zwar auf das Vorlesen, verweist allerdings ebenfalls darauf, dass eine Interaktion zwischen Vortragendem und Kind ohne die richtige Textauswahl nicht gelingen kann. Aus diesem Grund müssten entsprechende Überlegungen zwangsläufig in die Vorbereitung mit eingebunden werden. Im Vergleich zu Weinrebe wählt sie jedoch eine schülerorientierte Sichtweise und argumentiert deshalb mit den Bedürfnissen der Kinder.

„Die Auswahl [...] sollte dem Alter der Kinder entsprechen. Sind Kinder unter- oder überfordert, hören sie nicht mehr richtig zu oder können den Inhalt des Vorgelesenen nicht verarbeiten. Im Extremfall kann ein Buch mehr Ängste auslösen, als dass es bei der Lösung von Schwierigkeiten und Problemen

¹¹² Schwarz 2001, S. 24

¹¹³ Weinrebe 2006, S. 92 ff.

zu helfen vermag. Vorleserinnen können sich im Vorfeld über das Alter der Kinder informieren und, noch besser, zusätzlich Informationen über Kenntnisse, Interessen und Vorlieben einholen.“¹¹⁴

Wie bereits ausgeführt wurde, gehören sowohl der Vortragende als auch dessen Publikum zwangsläufig zu einem Erzählprozess dazu. Deshalb scheint es sinnvoll, die Bedürfnisse und Fähigkeiten beider Parteien mit in die Planung einzubeziehen. Eine Geschichte auszuwählen, die nicht den Vorstellungen des Erzählers entspricht, würde sicherlich dessen Authentizität und Motivation zum Negativen beeinflussen. Eine Vernachlässigung der Schüler/innen hätte stattdessen ein mögliches Desinteresse zur Folge. Aus diesem Grund ist es von Bedeutung, bei der Auswahl der jeweiligen Geschichte auf die Eigenschaften von Erzähler und Zuhörer Rücksicht zu nehmen.

Weinrebe macht darauf aufmerksam, dass eine gute Vorbereitung für das Erzählen mit Kindern nicht ausreicht, sondern zudem um eine entsprechende Nachbereitungsphase ergänzt werden muss.¹¹⁵

Nur selten verlaufe ein Erzählprozess perfekt und weise keine verbesserungswürdigen Aspekte auf. Deshalb könne eine anschließende Reflexion dazu beitragen, vermeidbare Fehler herauszufinden und diese bei folgenden Erzählungen zu umgehen. Erst durch Erfahrungen erhalte der Erzähler Sicherheit und ein ausreichendes Repertoire an Handlungsalternativen. Zu diesem Fundus gehören allerdings nicht nur positive Erlebnisse, sondern auch Erfahrungen des Scheiterns. Um sich selbst angemessen beurteilen zu können, rät Weinrebe dazu, sein persönliches Handeln durch Video- oder Tonbandaufnahmen festzuhalten. Des Weiteren seien Tagebücher ein hilfreiches Mittel, um die eigene Entwicklung zu dokumentieren. Da ein Erzähler letztendlich jedoch immer von seinem Publikum beurteilt werde, sollten in erster Linie die Kinder selbst nach Verbesserungsvorschlägen gefragt werden. In diesem Fall gäbe es die Möglichkeit, die verbalisierten Kritikpunkte als Ausgangspunkt für weitere Planungsphasen zu verwenden. Hierdurch entsteht ein sich immer fortsetzender Kreislauf, durch welchen die Kompetenzen des Erzählers stetig professionalisiert werden.

Persönlicher Anteil des Geschichtenerzählers:

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass sich Erzählprozesse aus mehreren Anteilen zusammensetzen. So ist der Vortragende ebenso wenig zu vernachlässigen wie die Geschichte selbst oder das Publikum, an welches sie gerichtet ist. Diese Erkenntnis führt einige Autoren zu der Schlussfolgerung, dass der Erzähler nicht nur funktionell, sondern auch persönlich an der Geschichte teilhaben sollte. Gefühle, Ängste, Interessen und Haltungen sollen somit nicht zurückgehalten,

¹¹⁴ Petzold 2003, S. 73

¹¹⁵ Weinrebe 2006, S. 109 f.

sondern mit in den Prozess eingebunden werden. Nickel und Achtnich schreiben in diesem Zusammenhang:

„Menschen können Geschichten gegenüber nicht passiv bleiben: Wer eine Geschichte erzählt oder auch nur vorliest, muß sie selber weitergeben. Er muß sich in die Geschichte hineinbegeben und mit seiner Person an ihr Anteil nehmen – nur so kann er sie weitertragen. Fragen, Spannungen, die in einer Geschichte zum Ausdruck kommen, müssen denjenigen, der sie erzählt, neu erfüllen.[...] Die Angst der Königin, die triumphierende Vorfreude des Rumpelstilzchen, die Erlösung dadurch, daß die Königin schließlich ihr Kind doch nicht hergeben muß, und die Erleichterung über das Verschwinden von Rumpelstilzchen – dies alles kann einer nur erzählen, wenn er es neu miterlebt.“¹¹⁶

Es ist interessant, dass in dem zitierten Abschnitt davon geschrieben wird, dass der Erzähler nicht „passiv“ bleiben könne. Schließlich nimmt er als Sprecher automatisch einen aktiv-handelnden Part in der Interaktion zwischen Vortragendem und Zuhörer ein. Allerdings gehen die formulierten Erwartungen weit über diesen kommunikativen Anteil hinaus und fordern eine Öffnung der gesamten Persönlichkeit. Dieser Anspruch steht der ambivalenten Ansicht gegenüber, Lehrerrolle und Privatperson müssten in der Praxis strikt getrennt werden.¹¹⁷ Sicherlich besteht die Möglichkeit, dass durch den persönlichen Anteil des Erzählers die Grenze zwischen Pädagoge und Privatperson verwischt, allerdings ergibt sich gerade durch diesen Umstand ein völlig neues Potential für den Unterricht. Nickel und Achtnich schreiben davon, dass eine Geschichte stets von den Erfahrungen des jeweiligen Erzählers geprägt sei.¹¹⁸ Diese Erfahrungen sind somit fester Bestandteil des Erzählprozesses sowie der damit verbundenen Unterrichtssituation und können durch ein anschließendes Gespräch thematisiert werden. Auf diese Weise vermitteln Geschichten Kenntnisse, die nicht auf ihren eigentlichen Inhalt zurückzuführen sind, sondern aus der Persönlichkeit des Vortragenden stammen.

Petzold verweist auf weitere Gefahren, die das nüchterne Wiedergeben einer Geschichte mit sich brächten. So könnten Kinder beispielsweise spüren, wenn ein Erzähler seiner Geschichte gegenüber nicht positiv eingestellt ist.¹¹⁹ Schwalb schließt aus einer ähnlichen Betrachtungsweise, dass ein eigener Stil gefunden werden müsse, welcher sich mit der Persönlichkeit des Erzählers vereinbaren lässt.¹²⁰ Dieses Ziel ließe sich durch viel Übung erreichen, könne jedoch durch das Besuchen von professionellen Veranstaltungen unterstützt werden. Bei diesem Vorgehen sei allerdings darauf zu

¹¹⁶ Nickel und Achtnich 1976, S. 7

¹¹⁷ Herzog 2007, S. 17 f.

¹¹⁸ Nickel und Achtnich 1976, S. 8

¹¹⁹ Petzold 2003, S. 74

¹²⁰ Schwalb 2010, S. 80 f.

achten, dass nicht der Stil der beobachteten Erzähler imitiert, sondern lediglich als Inspirationsquelle genutzt werde.

Verbalsprachliche Mittel:

Die Verbalsprache stellt das tragende Medium dar, durch welches Geschichten neben der Drucktechnik verbreitet werden. Sollen Merkmale eines gelingenden Erzählprozesses in den Blick genommen werden, liegt es deshalb nahe, den Sprechakt an sich zu betrachten. Innerhalb der Deutschdidaktik hat sich diesbezüglich eine theoretische Unterteilung in drei Subkomponenten etabliert. So werden in der Literatur Stimmklang, Lautung und Sprechausdruck als Elementarprozesse des Sprechens benannt.

Der Klang bezeichnet die individuelle Prägung der Stimme, welche jedem Sprecher eigen ist. Ockel schreibt diesbezüglich, „daß die Stimme hoch oder tief klingt, hauchig oder klar, nasal oder sonor, brüchig oder fest“¹²¹. Je nachdem, welche dieser Attribute erfüllt sind, hört sich ein Sprecher traurig, fröhlich, wütend oder ängstlich an. Meist lassen sich Gefühlszustände nicht direkt durch den Inhalt einer Aussage herausfinden, sondern offenbaren sich stattdessen durch die Beschaffenheit der Stimme. Im Gegensatz zum Klang bezeichnet die Lautung nicht die emotionale Prägung, sondern die allgemeine Art des Sprechens. Es kann (un-)deutlich, Mundart oder an die Schriftsprache angelehnt gesprochen werden. Für einen Erzähler ist es deshalb von großer Bedeutung, dass er sich seinen Zuhörern gegenüber, trotz womöglich regionaler Sprecherziehung, verständlich auszudrücken vermag. Hiermit werden Dialekte keinesfalls negiert oder abgelehnt, allerdings sollten sie kontrolliert eingesetzt werden und nicht den Erzählfluss einer Geschichte beeinträchtigen. Mit dem Sprechausdruck „verbindet der Hörer vor allem rhythmische, dynamische und melodische Aspekte“¹²². Deutlich hörbare Teile des Sprechausdrucks sind Lautstärke, Geschwindigkeit und Melodieverlauf. Diese Elemente treten stets in Verbindung mit Klang und Lautung der Stimme auf und sind deshalb nur vor einem theoretischen Hintergrund isoliert zu betrachten. In einem realen Gesprächsverlauf sind Hörer kaum in der Lage die genannten Aspekte voneinander zu differenzieren, sondern nehmen einen sogenannten Globaleindruck wahr. Die Kunst des professionellen Erzählers liegt darin, diese Ausdrucksmittel getrennt voneinander zu untersuchen und sie auf die jeweilige Situation, das Publikum und den Inhalt der Geschichte abzustimmen.

In Abhängigkeit davon, welche Literatur zugrundegelegt wird, lassen sich verschiedene Hinweise bezüglich der spezifischen Ausdrucksmittel herausarbeiten. Ein besonderes Augenmerk wird meist auf die Atmosphäre gelegt, durch welche sich Kinder in den Bann der Geschichte ziehen lassen.

¹²¹ Ockel 2000, S. 16

¹²² Ockel 2000, S. 19

Wichtig seien hierbei Wechsel zwischen langsamer und schneller sowie lauter und leiser Betonung der Sätze. Diese Mittel brächten die notwendige Dynamik ein, welche zu einer spannenden Erwartungshaltung der Zuhörer führe. Der Rhythmus einer Geschichte ließe sich vor allem durch den direkten oder indirekten Sprechakt der verschiedenen Figuren genau regulieren. Weinrebe schreibt in diesem Zusammenhang:

*„Es geht auch um den Rhythmus, den eine Geschichte bekommt. Erfahrungsgemäß verlangsamt sich der Fortgang der Handlung, wenn man die Figuren sprechen lässt; hingegen wird der Fortgang der Handlung beschleunigt, wenn man über die Figuren erzählt oder zusammenfasst, was sie gesagt haben.“*¹²³

Wardetzky erweitert die expressiven Ausdrucksmittel um weitere Teilaspekte und nimmt mit deren Ausdeutung zudem eine sonderpädagogische Sichtweise ein. Sie beschreibt, dass auch das Timbre, die Stimmvibration und Schwingungen des Atems von Menschen wahrgenommen werden, weshalb sie Teil des Kommunikationsprozesses sind.¹²⁴ Zusammen mit den bereits genannten Elementen des Sprechens vermitteln sie dem Zuhörer Wissen über die Geschichte, ohne dass dieser ein semantisches Wissen benötigt. Auf diese Weise können auch Schüler/innen an Geschichten Teilhaben, wenn sie aufgrund ihrer Herkunft nicht jedes Wort des Erzählers verstehen. Wardetzky schreibt Erzählprozessen deshalb eine multikulturelle Bedeutsamkeit zu, deren Relevanz sicherlich gerade für Schulen der Lernförderung und Erziehungshilfe nicht zu niedrig eingeschätzt werden sollte.

Auch Studer-Frangi kombiniert in ihren Aufsätzen die Suche nach sonderpädagogischen Handlungsmöglichkeiten mit der Analyse von Sprechakt und Erzählstil.¹²⁵ Sie schreibt, dass Erzählen dem Rhythmus des Menschen entsprechen sollte. Diese Forderung wirkt zunächst etwas plakativ und irritierend. Bei einer genaueren Auseinandersetzung mit der organischen Erzählform, wird jedoch deutlich, worauf Studer-Frangi vermutlich hinzuweisen versucht. Dem Erzähler ist es möglich, den Erzählrhythmus an seine Atmung und seine Bewegungen anzupassen. Hierdurch wird dem Zuhörer ein Gefühl der Ruhe und Ausgeglichenheit vermittelt. Werden Lautstärke, Betonung sowie Sprachmelodie an das Publikum angepasst, ergeben sich zudem noch weitere Vorteile. So wirken Märchen und Geschichten sinnstiftend, solange sie ihr Publikum begeistern. Erst wenn die vorherrschende Spannung nachlässt und sich unter den Zuhörern Langeweile einstellt, beginnen diese den Inhalt in Frage zu stellen. Ein weiterer Aspekt des Rhythmischen Erzählens stellt die

¹²³ Weinrebe 2006, S. 108

¹²⁴ Wardetzky 2007, S. 248 f.

¹²⁵ Studer-Frangi 1997, S. 162 ff.

Wiederholung wichtiger Inhalte dar. Dieses Stilmittel findet sich gerade in Märchen verstärkt wieder und wird in Form von wiederkehrenden Beschwörungsformeln oder Handlungsabläufen eingesetzt. Diese bekannten Muster können Kindern Sicherheit bieten ohne dadurch den Spaß des Zuhörens zu schmälern. Diese Möglichkeiten des Organischen bzw. Rhythmischen Erzählens, bringt Studer-Frangi mit der Förderung beeinträchtigter Schüler/innen in Verbindung.

„Das [gemeint sind die Vorteile des organischen Erzählens] wird ausgesprochen deutlich z.B. bei geistig Behinderten, wo Unruhige eine halbe bis dreiviertel Stunde ruhig und konzentriert zuhören können.“¹²⁶

Sicherlich sind ihre Schlussfolgerungen nicht nur auf Kindern mit einer geistigen Behinderung anzuwenden. Insbesondere Schüler/innen der Lernförderung und der Erziehungshilfe können von Unterrichtssituationen profitieren, deren Gestaltung zur allgemeinen Entspannung anregt. Miller verweist diesbezüglich auf die Forschung Huber Temls, der ebenfalls von einem deutlichen Zusammenhang zwischen Entspannung, Lernförderung und Persönlichkeitsentwicklung ausgeht.¹²⁷ Gerade die Verbindung inhaltlicher Komponenten mit den beschriebenen sprachlichen Ausdrucksmitteln, ermöglicht durch ihr Potential eine Vielzahl an Möglichkeiten für das sonderpädagogische Handlungsfeld.

Körpersprache:

Neben der Verbalsprache gehören auch deiktische Mittel und andere Formen der körperlichen Kommunikation zu dem Repertoire menschlicher Ausdrucksmittel dazu. Vertreter ganzheitlicher Ansätze benennen deshalb stets die komplette Körperhaltung des Erzählers als wesentliche Rolle des Sprechaktes.¹²⁸ Es sei hierbei zweitrangig, ob aus einer sitzenden Position heraus erzählt werde oder während des Auf- und Abgehens. Elementar sei viel eher das Wohlbefinden des Sprechers an sich. Nur in einer entspannten Atmosphäre könne er Ruhe ausstrahlen und diese hierdurch auf sein Publikum übertragen. Des Weiteren mindere ein gewisses Wohlgefühl die Angst vor Versprechern oder anderen Missgeschicken, die sich in Erzählprozesse einschleichen.

Gestik und Mimik sind zwei weitere Elemente des körperlichen Ausdrucks, die Erzählungen begleiten oder sogar unterstützen können. Die Verbalsprache stellt ein komplexes System aus verschiedenen Lauten dar, welches von dem Hörer durch sein semantisches sowie syntaktisches Wissen genau ausgedeutet werden muss. Gerade Schüler/innen mit Sprachstörungen oder kognitiven Entwicklungsverzögerungen fällt eine Bewältigung solcher Anforderungen nicht immer leicht. Doch

¹²⁶ Studer-Frangi 1997, S. 162

¹²⁷ Miller 1999, S. 184

¹²⁸ Wardetzky 1997, S. 163

auch Kinder aus dem Regelschulsystem müssen den rezeptiven Umgang mit Sprache zum Teil noch erlernen. Hierbei können Gesten und Gesichtsausdrücke unterstützend wirken.¹²⁹ Der visuelle Zugang über bildhafte Eindrücke wirkt gerade für Kinder häufig leichter verständlich als das gesprochene Wort. Auf diese Weise können Schülern / Schülerinnen zur gleichen Zeit über mehrere Sinneskanäle angesprochen werden, wodurch sich ihre Aufnahmebereitschaft und -kapazität erhöht. Im anglosächsischen Raum werden diese Herangehensweisen „Multi-Modality“¹³⁰ oder auch „Multiple Sensory“¹³¹ genannt, während sich im deutschsprachigen Raum Bezeichnungen wie „Multidimensionalität“ durchgesetzt haben. Unabhängig von der Bezeichnung, verweisen die meisten Autoren auf die Vorteile für die kindliche Aufnahmefähigkeit, welche ein entsprechendes Vorgehen mit sich bringt. Es sollte jedoch trotz dieses Potentials nicht übersehen werden, dass es sich auch bei Gestik und Mimik um Symbolsysteme handelt, welche nur durch einen Interpretationsvorgang gedeutet werden können. Im Idealfall sollten sich bei Erzählprozessen deshalb beide Aspekte (visuelle und auditive Ausdrucksmittel) gegenseitig ergänzen. Der Text erleichtert dem Zuhörer dann das Verstehen der Gesten und Gesichtsausdrücke, während die Körpersprache zeitgleich zu dem Verständnis der erzählten Geschichte beitragen. Erzählanfängern sei deshalb geraten, ihre Erzählungen durch gut gewählte und zum Inhalt passende Körpersprache zu untermalen.

Blickkontakt:

Trotz starker Abweichungen zwischen den genannten Erzählfhilfen, welche sich in den unterschiedlichen didaktischen Veröffentlichungen finden lassen, wird beinahe durchgehend auf die Bedeutung des Blickkontaktes hingewiesen. Schwarz schreibt davon, dass die Gefühlsregungen der Kinder nur durch einen permanenten Blickkontakt beobachtet und registriert werden können.¹³² Auf diese Weise sei der Erzähler oder Vorleser in der Lage, schnell und flexibel auf die Stimmungen seiner Zuhörer zu reagieren. So müsse Überschwänglichkeit wie auch Unbehagen oder Angst durch entsprechende Maßnahmen (eine dramaturgische Pause oder ein improvisierter Scherz) vorgebeugt werden. Diese enge Gefühlsverbindung durch den Blickkontakt zwischen Erzähler und Publikum wird deshalb von anderen Autoren auch als „Primärkonstante gelingenden Erzählens“¹³³ bezeichnet.

Abgesehen von der Möglichkeit des Erzählers flexibel zu agieren, erlaubt ein unmittelbarer Blickkontakt auch eine äußerst persönliche Ebene der zwischenmenschlichen Kommunikation. Augen ermöglichen eine „Einsicht“ in das Innere des Gegenübers. Das bedeutet, dass nicht nur der Erzähler

¹²⁹ Klein und Merkel 2009, S. 17

¹³⁰ Bearne und Wolstencroft 2007

¹³¹ Rodman 2010, S. 50

¹³² Schwarz 2001, S. 28

¹³³ Wardetzky 2007, S. 249

Informationen über die Gefühlswelt seiner Zuhörer erhält, sondern dass er auch die Kinder an seinen Emotionen und seiner Begeisterung teilhaben lassen kann. Hierdurch erschaffen Publikum und Sprecher gemeinsam eine andächtige Atmosphäre, die eine wichtige Grundvoraussetzung für gelingendes Erzählen darstellt.

Raumgestaltung und Anschauungsmittel:

Es ist fraglich, inwieweit der Erzählkontext in die Verantwortlichkeit des Sprechers gelegt werden kann. Nicht selten haben professionelle Erzähler oder Vorleser keinen Einfluss darauf, welcher Ort ihnen für Veranstaltungen zur Verfügung gestellt wird. Im Rahmen schulischen Erzählens können Lehrer/innen glücklicherweise meist stärker an der Gestaltung von Erzählsituationen mitwirken. Die Einrichtung des Klassenzimmers bietet beispielsweise durchaus Möglichkeiten, die vorhandene Räumlichkeit an die jeweiligen Bedürfnisse anzupassen. Didaktiker und Sprecherzieher raten dazu, dieses Potential zu nutzen, um sich dadurch angemessene Rahmenbedingungen zu schaffen. Petzold schreibt davon, dass „Vorlesende und Zuhörer [...] sich an einem ruhigen und gemütlichen Ort zusammenfinden“¹³⁴ sollten. Sie nennt den Leseort deklarativ in einem Zug mit der Auswahl an Geschichten und spricht den Rahmenbedingungen damit die gleiche Priorität zu, wie dem Erzählprozess selbst. Um eine angemessene Atmosphäre zu schaffen, wird dazu geraten, keine Räume mit Neonbeleuchtung zu nutzen.¹³⁵ Stattdessen sollte auf dezentes Kerzenlicht zurückgegriffen werden, damit sich die Schüler/innen ganz auf den Erzähler einlassen können. Zudem sollten sich nicht zu viele Zuhörer im Raum befinden, da kleinere Gruppen für Geschichten empfänglicher sind. Dieser Forderung kommt die relativ geringe Klassenstärke innerhalb sonderpädagogischer Institutionen entgegen. Durch Beachtung dieser Faktoren sei es möglich, die gesamte Konzentration der Kinder auf die Geschichte zu lenken. Damit diese gebannte Aufmerksamkeit während des Erzählens nicht durch Fremdstörungen unterbrochen wird, sollten sich die Räumlichkeiten durch eine gewisse Abgeschlossenheit auszeichnen. Alternativ besteht die Möglichkeit, durch ein Schild an der Türe des Klassenzimmers oder ähnliche Maßnahmen zu kennzeichnen, dass Störungen während den Erzählstunden unerwünscht sind.

Neben den Räumlichkeiten bestehen noch weitere Elemente, die als Hilfsmittel genutzt werden und Erzählfluss sowie Vorstellungskraft der Zuhörer unterstützen können. Gegenstände aller Art bieten sich an, um in den Erzählprozess eingebunden zu werden. Zum Einstieg in eine Geschichte kann Kindern beispielsweise ein Objekt präsentiert werden, welches im späteren Verlauf der Geschichte noch eine zentrale Rolle spielen wird (z.B. ein Schuh, wenn von Aschenputtel berichtet wird).¹³⁶

¹³⁴ Petzold 2003, S. 73

¹³⁵ Schwarz 2001, S. 28

¹³⁶ Schwarz 2001, S. 28

Hierdurch sei es möglich, die Vorfreude der Zuhörer zu steigern und Spannung zu schüren. Doch auch zur bereits erwähnten visuellen Unterstützung können Anschauungsmittel herangezogen werden. Nicht nur Mimik und Gestik sind in der Lage, Kindern ein Bild von der erzählten Geschichte zu vermitteln. Gerade für vorstellungsschwache Schüler/innen kann es eine Hilfe sein, den Sprechakt durch das Zeigen von Bildern oder Gegenständen anzureichern. Von großer Bedeutung ist hierbei lediglich, die Kinder nicht durch zu viel Input abzulenken oder zu überfordern. Es ist ratsam, eine Geschichte deshalb mitsamt ausgewählter Medien zunächst einem Kollegen oder befreundeten Erwachsenen zu erzählen, bevor sie in der Schule zur Anwendung kommt. Zumindest im Anfangsstadium des professionellen Erzählens können Anschauungsmaterialien und Sprechakt durch solche Testläufe evaluiert und sorgfältig aufeinander abgestimmt werden.

Interaktive Vertiefungsmöglichkeiten:

Es ist mittlerweile Konsens der Sonder- und Integrationspädagogik, dass der traditionelle Frontalunterricht nicht allein den alltäglichen Unterricht der Schüler/innen bestimmen sollte.¹³⁷ Stattdessen nimmt Differenzierung durch Interaktion einen immer größeren Stellenwert ein. Ähnlich wie in der sonderpädagogischen Sichtweise, versuchen auch moderne Erzähldidaktiker auf die Bedeutsamkeit einer körperlichen Beteiligung der Kinder hinzuweisen. In diesem Zusammenhang wird häufig das Einbinden spielerischer Elemente empfohlen. Eine Verbindung aus Spiel und Narration scheint bei genauerer Betrachtung ohnehin nahezuliegen. Oehlmann vermutet sogar einen gemeinsamen Ursprung von beiden Handlungen.

„Das Wort „Spiel“ leitet sich vom mittelhochdeutschen „spil“ oder „spel“ ab, was gleichbedeutend ist mit „Bewegung“, mit „Tanz“, mit Vorwärts-, Rückwärts- und Seitwärtsschreiten..., das auch zur Umkreisung werden kann [...]. Dieselben „Bewegungsmittel“ lassen sich auch im Erzählen wiederfinden und dort gleichfalls als spielerische Elemente erkennen, zum Beispiel in Wiederholungen, Rhythmen, eingestreuten Reimen, Aufzählungen, Steigerungen, in Spannung und Entspannung. So ist es kein Zufall, daß es neben Wortspielen auch Gedankenspiele und ausdrücklich „Erzählspiele“ gibt.“¹³⁸

Solche Erzählspiele können mit unterschiedlichen Zielen eingesetzt werden. Zum einen können sie dazu dienen, sich innerhalb einer Klasse richtig kennenzulernen, was wiederum eine gute Voraussetzung für das gemeinsame Bearbeiten von Geschichten darstellt. Des Weiteren lassen sich durch die körperliche Interaktion alle menschlichen Sinne am Unterricht beteiligen. Dies wird besonders in der Auseinandersetzung mit dem Schulsport Judo deutlich. Dürfen Schüler/innen Teile

¹³⁷ Strassmeier 1997, S. 99

¹³⁸ Oehlmann 2001, S. 77

der Geschichte selbst nachspielen, kommt zu dem Seh- und Hörsinn zusätzlich die kinästhetische Wahrnehmung dazu. Judo lebt davon, dass sich Partner aufeinander einstellen und ihre Bewegungen in Abhängigkeit voneinander ausführen bzw. regulieren. Hierfür können die Handlungen des Gegenübers durch Sehen und Hören vorausgeahnt, doch in erster Linie durch den unmittelbaren körperlichen Kontakt erfüllt werden. Diese Vorgehensweise erfüllt die bereits beschriebenen Aspekte der Multidimensionalität und ermöglicht den Schülern / Schülerinnen somit ein besseres Verständnis durch das Stimulieren mehrerer Sinneskanäle.

Ziel kann es jedoch auch schlicht und ergreifend sein, die Fantasie der Kinder anzuregen und die Auseinandersetzung mit der erzählten Geschichte hierdurch zu vertiefen. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, muss nicht zwangsläufig auf das Spiel zurückgegriffen werden. Schwarz rät zu allen Methoden, die den Kindern bekannt sind und auch Freude bereiten. Als Beispiele nennt er Rollenspiele, Pantomime, das Malen von Bildern, Schattenspiele, Klangcollagen, Musizieren und die Arbeit mit Figuren oder Puppen.¹³⁹ An dieser Aufzählung wird bereits deutlich, dass es keine genauen Vorgaben darüber gibt, welche Eigenschaften eine narrative Interaktion zu erfüllen hat. Stattdessen wird in der Literatur meist auf das Feingefühl des Pädagogen vertraut, selbst Möglichkeiten auszuwählen, die seiner individuellen Klasse gerecht werden. In diesem Sinne bleibt zusammenfassend zu raten, seine Zuhörer mit individuellem Blick und Experimentierfreude an den Erzählprozessen zu beteiligen. Keinesfalls sollte hierbei auf das Ansprechen verschiedener Sinneskanäle und Einfordern von Bewegungsabläufen verzichtet werden, da gerade diese Prozesse zu einer Vertiefung in die Geschichten beitragen.

Fazit:

Obwohl es in dem Bereich der Narration nur eine begrenzte Auswahl an Texten mit sonderpädagogischem Bezug gibt, finden sich in der Erzähltheorie und allgemeinen Erziehungswissenschaft differenzierte Kriterien, die zu einem erfolgreichen Erzählprozess beitragen sollen. In Abhängigkeit davon, welche Sichtweise vertreten wird, werden ganz unterschiedliche Ratschläge formuliert. Autoren mit inklusiven Zielvorstellungen verweisen beispielsweise stärker auf multikulturelle Aspekte hin, während Sprecherzieher eher pragmatische Elemente in den Blick nehmen. Da jede Sichtweise ihre Legitimation für die pädagogische Praxis beinhaltet, wurden in diesem Kapitel die am stärksten publizierten Tipps zusammengetragen und um besonders relevante Randpositionen ergänzt. Im Folgenden werden die bedeutendsten Erkenntnisse nochmals zum Nachlesen stichwortartig zusammengefasst:

Vor- und Nachbereitung:

¹³⁹ Schwarz 2001, S. 29

Pädagogische Vorteile des Schulsports Judo und dessen Vermittlung durch Geschichten

- Gute Textbeherrschung durch vorheriges Üben
- Positive Einstellung gegenüber der zu erzählenden Geschichte
- Abstimmung der Geschichte auf das Publikum
- Abschließende Reflexion mit Zielen für folgende Erzählungen

Persönlicher Anteil des Geschichtenerzählers:

- Erzähler sollte an der Geschichte Anteil nehmen (Gefühle zeigen, nicht nur spielen)
- Einbringen eigener Erfahrungen
- Finden eines eigenen Stils

Verbalsprachliche Mittel:

- Verständliche Artikulation
- Mundart und Dialekt nur in bewusst ausgewählten Situationen
- Bewusster Einsatz von Sprechrhythmus und Sprachmelodie

Körpersprache:

- Sprecher sollte sich in seiner Position bzw. Bewegung wohlfühlen
- Bewusster Einsatz von Gestik und Mimik

Blickkontakt:

- Möglichst permanenter Blickkontakt zwischen Erzähler und Publikum
- Interventionen bei unbeabsichtigten Publikumsreaktionen

Raumgestaltung und Anschauungsmittel:

- Einrichten eines gemütlichen Erzählortes
- Dezenzte Raumbeleuchtung (Gegebenenfalls durch Kerzenlicht)
- Möglichst kleines Publikum
- Wahl einer isolierten bzw. störungsarmen Umgebung
- Vielseitiger, jedoch passender Medieneinsatz

Interaktive Vertiefungsmöglichkeiten:

- Aktive Beteiligung der Zuhörer
- Auswahl von bekannten Methoden, die mit positiven Assoziationen verbunden sind

Sonderpädagogische Besonderheiten bei Erzählprozessen

Wie bereits erwähnt, gibt es nur eine geringe Anzahl an Publikationen, welche auf die sonderpädagogischen Aspekte von Erzählprozessen eingehen. Dies hängt sicherlich unter anderem damit zusammen, dass die Ratschläge der allgemeinen Erzählpädagogik auch für Kinder gelten, denen ein Förderbedarf diagnostiziert wurde. Trotzdem lassen sich vereinzelt Hinweise oder sogar explizit formulierte Forderungen finden, die sich speziell auf Schüler/innen aus den Bereichen der Lernförderung und Erziehungshilfe beziehen. Auf Wardetzky's Vorschläge, Nicht-Muttersprachlern durch mehrdimensionale Methoden an Erzählprozessen zu beteiligen, wurde bereits eingegangen. Allerdings verweist sie darauf, dass auch Kinder mit Deutsch als Erstsprache über ein lediglich eingeschränktes Sprachverständnis verfügen können. Unter Bezugnahme auf den Neuropsychologen Oliver Sacks benennt sie verschiedene Störungen des Sprachzentrums, welche zu Schwierigkeiten während der kognitiven Verarbeitung führen.¹⁴⁰ Hierbei unterscheidet sie in die beiden Extremfälle der Aphasie und der Agnosie. Menschen die von Aphasie betroffen sind, verstehen zwar viel von dem, was ihnen mitgeteilt wird, können jedoch den einzelnen Worten keine konkrete Bedeutung zuweisen. Im Gegensatz hierzu können von Agnosie betroffene Personen, den Sinn von Wortbedeutung und Grammatik entschlüsseln, verstehen jedoch weder Zeichen, noch den Sinn von Gestik oder Mimik. Da es sich bei beiden Störungsbildern um Extremfälle handelt, gibt es eine Vielzahl weiterer Phänomene, die sich weniger auffällig äußern, jedoch trotzdem Verständigungs- und Verständnisschwierigkeiten zur Folge haben können. Diese Störungsbilder treten immer wieder in sonderpädagogischen Einrichtungen auf und gehören deshalb zum Alltag an Institutionen der Lernförderung und Erziehungshilfe. Doch auch Schulen, deren Arbeit auf Kinder mit körperlichen sowie sprachlichen und geistigen Behinderungen gerichtet ist, sind nicht von diesen Phänomenen gefeit. Aus diesem Grund haben die genannten Hinweise zum professionellen Erzählen nicht nur eine erhöhte Bedeutsamkeit für die schulische Arbeit mit Deutsch-als-Zweitsprache-Lernern, sondern auch für sämtliche Schüler/innen mit kognitiven bzw. neuronalen Einschränkungen der Sprachverarbeitung.

Elisabeth Fütterer beschäftigt sich ebenfalls mit der Frage nach einer speziellen Methodik im sonderpädagogischen Umgang mit Narration.¹⁴¹ Als Ausgang nimmt sie den Einsatz von biblischen Wundergeschichten innerhalb des Religionsunterrichts in den Blick. Da ihre Ratschläge allerdings recht umfassend formuliert sind und über eine rein theologische Perspektive hinausgehen, können sie auch für die Anwendung in anderen Unterrichtsfächern genutzt werden. Zum einen verweist sie auf die klare Strukturiertheit, welche Geschichten erfüllen sollten. Natürlich muss auch bei dem

¹⁴⁰ Wardetzky 2007, S. 248

¹⁴¹ Fütterer 1984, S. 28 f.

Einsatz in Regelschulen auf den deutlichen Aufbau einer Erzählung geachtet werden, allerdings erfahre dieser Aspekt im Bereich der Sonderpädagogik nochmal eine ganz eigene Relevanz. Damit die Schüler/innen alle Inhalte einer Geschichte auch wirklich nachvollziehen können, bedürfe es zudem (zum Teil starken) Kürzungen. Auf diese Weise werde der Überforderung vorgebeugt, da die Zuhörer nur ein begrenztes Maß an Informationen verarbeiten müssten. Fütterer weist darauf hin, dass Geschichten meist mehrmals erzählt werden und somit erweiterbar sind. Haben die Kinder eine Handlungsabfolge durch mehrere Wiederholungen gespeichert, könnten neue Inhalte ergänzt und die Geschichte somit ausgebaut werden. In Anlehnung an die allgemeine Erzähldidaktik benennt sie zudem Spiele und Bildmaterial als sinnvolle Möglichkeiten, tiefer in die Geschichten vorzudringen und somit die Auseinandersetzung mit komplexen Inhalten zu unterstützen.

Auch wenn Autoren wie Wardetzky oder Fütterer sich nicht explizit als Vertreter einer sogenannten „Narrativen Heilpädagogik“¹⁴² bezeichnen, streifen sie mit ihren Ausführungen genau diese Subwissenschaft. Der Narrativen Heil- oder Sonderpädagogik geht es darum, durch Geschichten in doppeldeutiger Weiser zu lehren. Auf der einen Seite soll Menschen mit Beeinträchtigungen durch den Kontakt mit Erzählungen Wissen vermittelt werden. Gleichzeitig werden jedoch auch Geschichten untersucht, die von Menschen mit Behinderungen geschrieben bzw. erzählt wurden, um der Gesellschaft diese ganz individuelle Sichtweise zu eröffnen. Hierbei handelt es sich um ein verhältnismäßig modernes Vorgehen, da in der Literatur bisher nur Behinderung selbst in den Blick genommen, ihr Einfluss auf das menschliche Empfinden jedoch bis vor kurzem regelrecht tabuisiert wurde. Eine entsprechende Methode für den Bereich der Verhaltensstörung stellt das „Biografische Erzählen“ dar.¹⁴³ Durch die verbale Weitergabe persönlicher Erfahrungen, können Schüler/innen aus schwierigen Lebenslagen selbst von ihren Erlebnissen berichten. Auf dieselbe Weise kann jedoch auch eine Lehrperson ihrer Klasse eigene Lebensstrategien und Alltagskompetenzen mitteilen. Es ist fraglich, ob diese Art des Erzählens strikt von fantastischen Elementen getrennt werden kann. Zu einer möglichen Symbiose aus biografischen und fiktiven Erzählungen lassen sich leider weder Monografien, noch Aufsätze finden. Es ist allerdings gut vorstellbar, persönliche Erfahrungen auch in frei erfundene Geschichten einzubinden. Dies wäre möglich, indem eigene Handlungen und Erlebnisse auf einen erdachten Protagonisten übertragen werden. In diesem Fall wäre es denkbar, die positiven Eigenschaften beider Erzählformen miteinander zu kombinieren.

Da gerade in Einrichtungen der Lernförderung und Erziehungshilfe gehäuft Verhaltensauffälligkeiten zutage treten, erscheint es sinnvoll, zum Abschluss dieses Kapitels den Umgang mit Störungen während des Erzählens in den Blick zu nehmen. Weinrebe gibt diesbezüglich mehrere

¹⁴² Gruntz-Stoll 2012, S. 11 ff.

¹⁴³ Dlugosch 2003

Handlungsvorschläge, die sich allerdings nicht speziell auf das sonderpädagogische Handlungsfeld beziehen.¹⁴⁴ Da in der Fachliteratur jedoch stets Wert auf einen professionellen Umgang mit Konflikten gelegt wird,¹⁴⁵ scheinen Weinrebes Ausführungen für diesen Bereich besonders relevant zu sein.

Da es verschiedene Charakter von Erzählern und unterschiedliche Arten an Unterbrechungen gibt, nennt Weinrebe drei Möglichkeiten, mit Störungen umzugehen. Zunächst bestehe beispielsweise die Chance, das Problem zu ignorieren und einfach weiter zu sprechen. Gerade bei Zwischenrufen und kleinen Ärgernissen muss nicht zwangsläufig sofort unterbrochen werden. Sieht sich der Erzähler gezwungen zu intervenieren, ist es ratsam, seinen Erzählfluss zu unterbrechen und den störenden Schüler / die Schülerin zunächst einmal einfach anzusehen. Sollte auch dieses Vorgehen nicht erfolgreich sein, empfiehlt Weinrebe, das entsprechende Kind in die Geschichte zu integrieren.

„Manchmal ist es hilfreich, solche Kinder in die Geschichte vorübergehend „einzubauen“, indem man ihnen eine Aufgabe zuteilt. Meist reicht das. Schimpft jemand mit dem Kind, so riskiert er, dass er sein Publikum komplett gegen sich aufbringt. Und dann ist ein Weitererzählen kaum mehr möglich.“¹⁴⁶

Diese drei Handlungsalternativen können nach Intensität gesteigert angewendet werden, müssen aber nicht zwangsläufig in dieser Reihenfolge stattfinden. Je nach Ermessen des Erzählers, kann er auch gleich bei der ersten Störung unterbrechen oder stattdessen sogar lange anhaltenden Unruhephasen dauerhaft ignorieren. Wichtig ist jedoch, keines der Kinder jemals bloßzustellen, nur weil es nicht den Erwartungen entsprechend zuhören konnte oder wollte. Dieser Ratschlag scheint nicht nur für den Bereich des Geschichtenerzählens wichtig zu sein, sondern sollte auch in anderen Bereichen des sonderpädagogischen Arbeitens zur Kenntnis genommen werden.

Judogeschichten – Die Symbiose aus Narration und Kampfsport:

Es wurde bereits erörtert, welches sonderpädagogische Potential in der Wissensvermittlung durch realistische sowie Fantasiegeschichten steckt. Zudem wurden die methodischen Fragen nach der Gestaltung von Geschichten und Erzählprozessen geklärt, wobei auf Sichtweisen verschiedener Bezugswissenschaften, wie der Soziologie oder Bindungstheorie, Bezug genommen wurde. Wie in der Einleitung bereits vorweggenommen, sollen diese Erkenntnisse nun an einem dokumentierten Beispiel aus dem Judounterricht erprobt und auf ihre Relevanz für die pädagogische Praxis geprüft werden. Da bereits darauf hingewiesen wurde, dass sich eine Geschichte stets an den Vorlieben des

¹⁴⁴ Weinrebe 2006, S. 109

¹⁴⁵ Stein und Stein 2006, S. 57

¹⁴⁶ Weinrebe 2006, S. 109

Erzählers, den Fähigkeiten der Kinder, jedoch auch an den zu vermittelnden Inhalten ausrichten muss, wird zunächst auf die Besonderheiten des Schulsports „Judo“ eingegangen. Worauf ist beim Erzählen in diesem speziellen Kontext zu achten und welche Fragen müssen bei der Planung berücksichtigt werden? Diese Aspekte müssen für jeden Unterricht neu geklärt werden, da sich jede Klasse und deshalb auch alle Erzählsituationen voneinander unterscheiden. Im Folgenden werden diese Fragen jedoch exemplarisch für den Judounterricht bearbeitet. Es steht dem Leser frei, dieses Vorgehen nach eigenem Ermessen auf weitere Fachbereiche zu übertragen und auf seine individuellen Bedürfnisse anzupassen.

Mitmach- und Bewegungsgeschichten:

Nicht nur Judo- sondern generell Sportspezifisch ist der hohe Bewegungsanteil während den Schulstunden. Diese körperliche Aktivität gehört zu der Methodik und zeitgleich zu den Erwartungen des Sportunterrichts dazu. Es wird somit getreu nach dem Motto „Der Weg ist das Ziel“ gelehrt. Deshalb ist es sogar von doppelter Bedeutung, diesen leiblichen Anteil auch in den Erzählprozess zu integrieren. Weinrebe zeigt zwei Möglichkeiten auf, Kinder interaktiv an narrativen Prozessen teilhaben zu lassen. Sie schreibt in diesem Zusammenhang von sogenannten „Mitmach- und Bewegungsgeschichten“.¹⁴⁷

Mitmachgeschichten zeichnen sich hierbei durch besondere Spielregeln aus. Die Schüler/innen bekommen Aufgaben zugewiesen, die sie während des Erzählvorgangs zu erfüllen haben. In der Regel handelt es sich hierbei um das Erzeugen von Geräuschen sowie das Sprechen von Worten oder ganzen Sätzen. Fällt ein vorher festgelegtes Schlagwort, sollen die Kinder ihrer Aufgabe nachkommen und die jeweilige Aktion durchführen. In Tiergeschichten ist es beispielsweise ein beliebtes Mittel, die Laute aller vorkommenden Tiere auf die Schüler / Schülerinnen zu verteilen. Wird der Name eines Hundes genannt, fangen die entsprechenden Kinder somit an zu bellen, während es bei dem Wort „Hahn“ zu wildem Krähen kommt. Durch diese Interaktionsmöglichkeit kann eine gesamte Klasse ohne nennenswerten Aufwand in eine Geschichte eingebunden werden. Für den Bereich des Judo geht diese Methode allerdings noch nicht weit genug, da der Schwerpunkt auf die Verbalsprache gelegt, die körperliche Bewegung allerdings vernachlässigt wird. Aus diesem Grund gibt es die Variationsmöglichkeit der Bewegungsgeschichte.

Bei Bewegungsgeschichten wird auf ähnliche Weise vorgegangen wie bei Mitmachgeschichten. Es werden vor oder während des Erzählens bestimmte Aufgaben festgelegt, welche von den Kindern unter Berücksichtigung gewisser Regeln zu erfüllen sind. Wie der Name bereits nahelegt, müssen die Übungen in diesen Fällen jedoch zwangsläufig einen hohen Bewegungsanteil enthalten. So schreibt

¹⁴⁷ Weinrebe 2006, S. 176 ff.

Weinrebe beispielhaft von Cowboygeschichten, in denen an entsprechenden Stellen auf einem weichen Untergrund Reitbewegungen durchgeführt werden. Diese Art des Vorgehens lässt sich ohne weiteres für den Judounterricht adaptieren. Hierfür müssen lediglich Geschichten ausgewählt oder neu erfunden werden, in die eine Judotechnik sinnvoll integriert werden kann. Wie in der Cowboygeschichte, müssen die Schüler/innen an passenden Stellen, diesen vorher abgesprochenen Bewegungsablauf durchführen.

Besonderheiten für das Erzählen im Rahmen des Judounterrichts?

Im Großen und Ganzen handelt es sich auch bei dem Schulsport „Judo“ um normalen Unterricht, wie in den Kernfächern Deutsch oder Mathematik. Es müssen dieselben pädagogischen und methodischen Vorüberlegungen durchgeführt und entsprechende Prinzipien angewendet werden. Allerdings gibt es auch in der Judodidaktik eigene Merkmale, die sich von dem speziellen Vorgehen regulärer Fächer sowie anderer Sportarten unterscheiden. Diese Elemente können beim Erzählen nicht einfach ausgeblendet werden, da sie eng mit Inhalten und deren Vermittlung zusammenhängen. Sinnvoll wäre es stattdessen, sich das Wesen dieser speziellen Fachdidaktik bewusst zu machen und soweit dies möglich ist, bei den jeweiligen Erzählungen zu berücksichtigen.

In der Literatur werden beispielsweise die Grundprinzipien des Judo „Höflichkeit, Hilfsbereitschaft, Ehrlichkeit, Respekt, Ernsthaftigkeit, Bescheidenheit, Wertschätzung, Mut, Selbstbeherrschung und Freundschaft“¹⁴⁸ als elementare Basis einer solchen Didaktik benannt. Auf diese Eigenschaften soll jedoch nicht nur aus traditionellen Gründen Wert gelegt werden. Stattdessen hängen sie mit den spezifischen Inhalten zusammen und sind deswegen Grundlage für einen gelingenden Unterricht. Sander und Deling schreiben in diesem Zusammenhang:

*„Beim Judo übst du – anders als in anderen Sportarten – mit einem Partner eng zusammen. Damit ihr beide Spaß an der Zusammenarbeit habt, müsst ihr aufeinander Acht geben und euch gegenseitig helfen. Wenn du die folgenden Regeln [hierbei handelt es sich um die bereits genannten Grundprinzipien] beachtest, wirst du immer schnell neue Partner und Freunde finden“*¹⁴⁹

Die Tatsache, dass meist in Paaren geübt wird, erfordert dieser Aussage zufolge, dass die fundamentalen Judoprinzipien eingehalten werden. Es spielt hierbei keine Rolle, ob eine Technik durch Lernen am Modell, frontale Wissensvermittlung oder eben Geschichten gelehrt wird. Der Respekt seinem Partner gegenüber und der daraus resultierende vorsichtige Umgang untereinander behält seine Wichtigkeit durch den Inhalt und somit unabhängig von der gewählten Methode.

¹⁴⁸ Linn 2012, S. 168 f.

¹⁴⁹ Sander 2006, S. 13

Mieth und Hofmann beschreiben das Verhältnis zwischen Schüler/in und Lehrperson als weiteren grundlegenden Aspekt der Judodidaktik. Selbstverständlich spielt eine positive Beziehung der Beteiligten in allen Fachbereichen eine bedeutende Rolle. In Anlehnung an asiatische Kampfkünste nimmt der Lehrer jedoch eine für den europäischen Raum ungewöhnliche Stellung ein. Hofmann führt dies darauf zurück, dass die Erziehungsmethode des Judos weitestgehend von den modernen Erkenntnissen der Pädagogik unberührt geblieben sei und sich seit den letzten 700 Jahren nicht wesentlich verändert habe. Durch diese traditionelle Fortführung sei die Grundhaltung des Zen-Buddhismus bis heute in den Trainingsverfahren asiatischer Kampfsportarten enthalten geblieben. Was an diesem Hintergrund das wirklich Wesentliche für eine judospezifische Fachdidaktik darstellt, erklärt er an einer überlieferten Geschichte:

„Als einst ein Schüler zu seinem Meister kam, um die Fechtkunst zu erlernen, erklärte sich der Meister, der sich in einer Hütte in den Bergen zurückgezogen hatte, bereit, ihn zu belehren. Er hielt den Schüler dazu an, Reisig zu sammeln, Wasser aus der Quelle zu holen [...] und überhaupt für den ganzen Haushalt zu sorgen. In der Fechtkunst gab er ihm keinerlei rechte Unterweisung. Nach einiger Zeit wurde der junge Mensch unzufrieden, denn er war nicht gekommen, dem alten Herrn als Knecht zu dienen, sondern um die Kunst des Schwertes zu erlernen. So trat er eines Tages zu seinem Meister und bat ihn um Unterricht. Dem war es recht. In der Folge aber konnte der junge Mann keine Arbeit mehr in Ruhe verrichten. Denn wenn er früh am Morgen den Reis zu kochen anfang, erschien der Meister und schlug ihn von hinten mit dem Stock. [...] Er hatte keinen Frieden mehr, hatte fortwährend sich in Acht zu nehmen. Ein paar Jahre vergingen, bis er mit Erfolg einem Hieb ausweichen konnte, von wo immer er kommen mochte. Aber der Meister war noch immer nicht recht mit ihm zufrieden. Eines Tages war der Meister dabei, sein eigenes Gemüse am Feuer zu kochen. Der Schüler dachte, nun wolle er auch einmal die Gelegenheit nutzen. Er griff nach seinem großen Stock und schlug ihn dem Meister [...] über den Kopf. Doch der Meister parierte den Stock mit dem Topfdeckel. Nun ging dem Schüler das Geheimnis der Kunst auf, das ihm bisher fremd geblieben war. Jetzt zum erstenmal erkannte er, wie klug und freundlich der Meister sich gegen ihn bezeugte. Hierin liegt etwas von der Schulungsweise, die Zen eigentümlich ist und darin besteht, jede Wahrheit, welcher Art sie auch sei, persönlich zu erfahren [...]“¹⁵⁰

Es ist ein günstiger Umstand, dass Hofmann gerade eine Geschichte wählt, um seine Erkenntnisse in Worte zu fassen. Doch was bedeutet diese Erzählung nun genau für das Lehrer-Schüler-Verhältnis im Rahmen des Judounterrichts mit Kindern? Die Überlieferung von dem jungen Mann, der die Schwertkunst erlernen möchte, macht deutlich, dass Kampfsport nicht nur über die Weitergabe von

¹⁵⁰ {Mieth 1981 : 58 f.

Theoriewissen vermittelt werden kann. Viel eher soll eine praktische Auseinandersetzung mit der zu erlernenden Materie stattfinden. Für den Judounterricht bedeutet dies beispielsweise, dass die Schüler/innen einen Anwendungsbereich brauchen, in dem sie die Wirksamkeit einer Technik selbst erfahren, ausprobieren und verbessern können. Nur durch jahrelanges erleben realistischer Angriffssituationen kann der junge Mann aus der Geschichte seine Abwehr perfektionieren. Doch erst, als er auch in die Rolle des Angreifers wechselt, eröffnet sich ihm die ganze Philosophie des Schwertkampfs. Es ist aus Zeitgründen und pädagogischen Bedenken unmöglich, die in der Geschichte beschriebenen Lebensbedingungen auf den schulischen Kontext zu übertragen. Allerdings gibt es auch die Möglichkeiten, Kindern durch den Einsatz von Bewegungsgeschichten einen sinnvollen Handlungsrahmen vorzugeben, in dem sie persönliche Erfahrungen sammeln können. Der Lehrer nimmt in diesem Fall eine ähnliche Rolle ein, wie der Meister in der Geschichte Hoffmanns – Er inszeniert die passenden Rahmenbedingungen. Der Unterschied liegt lediglich darin begründet, dass den Schülern/innen ihre Erfahrungen bei dem japanischen Großmeiste durch körperliche Auseinandersetzung, bei dem Sonderpädagogen hingegen durch das Erzählen von Geschichten ermöglicht werden.

Judospezifische Erzählkultur:

Den Judounterricht mit narrativen Elementen auszustatten, ist keineswegs eine neue Idee. Die Sportart „Judo“ liegt ursprünglich in der philosophischen Ausrichtung des „Zen-Buddhismus“ begründet,¹⁵¹ welche bereits eine ganz eigene Erzählkultur entwickelt hatte. Auch dieser Teil des Buddhismus nahm Einfluss auf die Lehre des Kampfsports und prägt diesen somit bis heute.

Die Lehre Buddhas wurde über 400 Jahre hinweg lediglich auf verbalem Wege überliefert und kann bis heute nicht wörtlich in alle Sprachen übersetzt werden.¹⁵² Ähnlich wie bereits für die Geschichten des Christentums ausgeführt wurde, ergibt sich hieraus eine enge Bindung zu dem gesprochenen Wort. Die Geschichten des Zen-Buddhismus zeichnen sich in der Regel durch eine enge Verbindung zwischen Weisheit und Lebenspraxis aus. Dies hängt mit der Vorstellung zusammen, wahre Erkenntnis könne nicht durch abstrakte Gedankenkonstruktion zustande kommen, da diese der realen Welt nie vollständig entspreche.¹⁵³ Deshalb sind auch die Trainingsmethoden des Judoports primär körperlich ausgerichtet und verzichten weitestgehend auf sprachliche Erläuterungen. Erkenntnisse sollen meist unter knapper Anleitung selbst herausgefunden oder durch Lernen am Modell erschlossen werden. Doch auch der Zen-Buddhismus verzichtet nicht völlig auf sprachliche Überlieferungen. Es werden heute mehrere hundert Schriftrollen benötigt, um allein die erhaltenen

¹⁵¹ Bonfranchi 2002, S. 81

¹⁵² Stahlbaum 2000, S. 240

¹⁵³ Brahm und Lerner 2010

Reden Buddhas zu archivieren. Allerdings finden sich in dieser Ansammlung kaum abstrakte Erklärungen oder komplexe Formulierungen wieder. Stattdessen ist der Großteil der Überlieferungen in Dialogform oder narrativen Mustern niedergeschrieben, weshalb die Vermutung naheliegt, dass ein ähnlicher Aufbau schon während der verbalen Verbreitung charakteristisch war. Diese Merkmale gewährleisteten einen starken Bezug zu der alltäglichen Lebenspraxis aller damaligen Bevölkerungsschichten. Buddha war bekannt dafür, nicht nur zur Obrigkeit der Gesellschaft, sondern vor allem zu Reisbauern, anderen Arbeitern und sogar zu Prostituierten zu predigen. Dies ist ein weiterer Grund für die leichte Verständlichkeit der buddhistischen Weisheiten und ihren hohen Lebensbezug.

Da Judo tief in der Philosophie des Zen-Buddhismus verwurzelt ist, haben sich sowohl Handlungsorientierung als auch Erfahrungslernen bis in die moderne Sportpraxis hinein behalten. Sollen Geschichten zur Vermittlung der jeweiligen Inhalte genutzt werden, kann auf die beschriebenen Elemente zurückgegriffen werden. Es ist sogar von großer Bedeutung, die Methode des Erzählens nicht losgelöst von den zu vermittelnden Inhalten zu betrachten, sondern auf erhaltenes Wissen Bezug zu nehmen. Für die sonderpädagogische Schulpraxis empfiehlt sich daher, durch die eingesetzte Geschichte nur einen Handlungsrahmen vorzugeben bzw. einen sinnvollen Kontext für die ausgewählten Aufgaben zu schaffen. Auf abstrakte Technikerklärungen soll hingegen wenn möglich verzichtet werden, damit die Schüler/innen selbst Wege finden können, die an sie gestellten Anforderungen zu bewältigen. Wie genau sich ein solches Vorgehen in der tatsächlichen Anwendung gestaltet, wird in dem folgenden Kapitel anhand eines Beispiels aus der Schulpraxis verdeutlicht.

Praxisbeispiel – Von der Entwicklung einer Geschichte bis zur durchgeführten Stunde:

Im Rahmen des Sportunterrichts zwei erster Klassen, wurde über ein Schuljahr hinweg wöchentlich jeweils eine Stunde Judo praktiziert. Die Erfahrungen aus dieser Zeit spielten eine wesentliche Rolle bei der Motivation für diese Arbeit und die Richtung, welche während der Durchführung eingeschlagen wurde. Da auch in der Schulpraxis häufig narrative Mittel und Muster zum Einsatz kamen, bietet es sich an, die methodischen Erkenntnisse dieser Zeit exemplarisch an dem Beispiel einer Stunde und der damit verbundenen Geschichte zu verdeutlichen.

Planung:

Thienes beschreibt Unterrichtsplanung als einen Vorbereitungsprozess, der sich in drei Teilkomponenten untergliedern lässt¹⁵⁴. Hierbei handelt es sich um Sach- und Bedingungsanalyse sowie die methodische Erschließung. Die Sachanalyse nimmt in erster Linie den Gegenstand der zu planenden Unterrichtseinheit in den Blick. Welche Ziele werden mit einer Stunde verfolgt? Was sollen die Schüler/innen aus welchem Grund lernen und wie lassen sich Verbindungen zu bereits behandelten oder zukünftigen Inhalten schlagen? Die Klärung dieser Fragen muss zwangsläufig Bestandteil des Planungsprozesses sein, damit der Unterricht Aufgaben wie Wissensvermittlung und Schülerorientierung gerecht werden kann. „Ergänzend zur Sachanalyse muss im Rahmen der Bedingungsanalyse nach den Lern- und Leistungsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler gefragt werden. Dies schließt dann auch Einstellungen, Präferenzen und Zugänge [...] zum möglichen Unterrichtsgegenstand ein.“¹⁵⁵ Bei der Methodischen Erschließung handelt es sich um die Betrachtung der näheren als auch weitläufigeren Rahmenbedingungen. Ausstattung der Räumlichkeiten, Ausbildung des Lehrpersonals und das kooperative Netzwerk der Schule sind Beispiele für diese Art ergänzender Faktoren. Je nachdem, welches didaktische Modell zugrunde gelegt wird, lassen sich die beschriebenen Elemente in weitere Unterpunkte aufteilen. Für die anschließende Betrachtung einer Judostunde sind diese grundlegenden Erläuterungen jedoch zunächst ausreichend.

Für den Kontext der Sonderpädagogik nimmt die Analyse der individuellen Bedingungs Hintergründe nochmals einen besonderen Raum ein. Inhalte, Vermittlung und Schülervoraussetzungen müssen auch längerfristig genau aufeinander abgestimmt werden.¹⁵⁶ Des Weiteren wird in der Literatur zunehmend dazu geraten, Kinder mit Einschränkungen oder Verhaltensauffälligkeiten an der Organisation des Unterrichts zu beteiligen.¹⁵⁷ Durch dieses Vorgehen können Konflikte reduziert und die Interessen der Schüler/innen gezielt integriert werden.

Klasse und Rahmenbedingungen:

Wie bereits ausgeführt wurde, ist es für die Unterrichtsplanung von großer Bedeutung, zunächst die entsprechenden Rahmenbedingungen sowie die Besonderheiten der jeweiligen Schüler/innen in den Blick zu nehmen. Aus diesem Grund werden zunächst die wesentlichen Eigenschaften der entsprechenden Unterrichtssituation skizziert.

¹⁵⁴ Thienes 2008, S. 43 ff.

¹⁵⁵ Thienes 2008, S. 40

¹⁵⁶ Matthes 2008, S. 125 f.

¹⁵⁷ Grünke 2008, S. 13 f.

Die erste Klasse, mit welcher die im Folgenden beschriebene Sportstunde durchgeführt wurde, besteht aus ca. 20 Kindern aus dem Einzugsgebiet einer Vorstadt mit ländlichem Charakter. Die Aufteilung in Jungen und Mädchen ist ausgeglichen, wobei sich der männliche Anteil der Klasse durch ein impulsiveres Auftreten auszeichnet. Bei der Institution an sich handelt es sich um eine Grundschule ohne anschließenden Haupt- oder Werkrealschulzweig. Das individuelle Konzept sieht vor, dass in jeder Klasse mehrere Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in dem Bereich „Erziehungshilfe“ beschult werden. Hieraus resultiert eine starke Heterogenität zwischen den einzelnen Schülern / Schülerinnen. Diese individuellen Unterschiede beziehen sich hierbei nicht nur auf das Sozialverhalten, sondern zudem auf psychomotorische Fertigkeiten als auch Möglichkeiten sich verbal auszudrücken.

Die Judostunden im Speziellen sowie der Sportunterricht im Allgemeinen finden in der schuleigenen Gymnastikhalle statt. Diese ist angemessen eingerichtet und beinhaltet neben genügend Judomatten auch typische Materialien wie Bälle, Geräte oder Turnbänke. Die Halle muss vor Beginn des Judounterrichts vorbereitet und in diesem Zuge auch mit Matten ausgelegt werden. Da laut getroffenen Vereinbarungen eine andere Klasse diese Aufgabe übernimmt, müssen sich die Schulanfänger nicht am Aufbau beteiligen. Dies hat zur Folge, dass in der Regel pünktlich mit dem Unterricht begonnen werden kann.

Die Sportstunden finden freitagmorgens direkt nach Unterrichtsbeginn statt. Dies bringt den Vorteil mit sich, dass die Kinder in der Regel motiviert sind und einen hohen Bewegungsdrang mit in die Stunden einbringen können. Allerdings ergeben sich aus dieser Uhrzeit auch gewisse Schwierigkeiten. Immer wieder merken Schüler/innen an, schlecht geschlafen zu haben, weshalb sie in den entsprechenden Stunden durch geringe Belastbarkeit und wenig Energie auffallen. Da die Klasse insgesamt jedoch einen großen Spaß an der Schulsportart Judo gefunden zu haben scheint, können diese oder ähnliche Probleme meist im Laufe des Unterrichts kompensiert werden.

Erstellen der Geschichte:

Das Auswählen oder Entwickeln einer Geschichte steht am Anfang eines jeden Erzählprozesses. Je spezifischer die Anforderungen bezüglich Unterrichtsgegenstand oder Zielgruppe sind, desto schwieriger wird es, eine bestehende Geschichte anzupassen. Entschließt sich der Erzähler dazu, eine neue Geschichte zu erfinden, kann es hilfreich sein, sich an bereits bestehenden Motiven zu orientieren. Klein und Merkel schlagen vor, Bildmaterial als Vorbild zu wählen.¹⁵⁸ Auf diese Weise sei es sogar möglich, mit Kindern gemeinsam Geschichten zu erfinden. Hierfür könnten mehrere Abbildungen oder Gegenstände ausgewählt werden, welche die Fantasie anregen und zu denen

¹⁵⁸ Klein und Merkel 2009, S. 35 f.?

schließlich eine Handlungsabfolge geschrieben werden soll. Dieses Vorgehen bietet sich jedoch nicht nur für die Arbeit mit einer Schulklasse an, sondern kann auch von Erwachsenen genutzt werden, um ihre Kreativität anzuregen. Neben visuellem Material, können auch Musikstücke oder literarische Werke als Inspirationsquelle dienen. In dem folgenden Unterrichtsbeispiel finden sich beispielsweise Elemente aus Andersens „Die kleine Meerjungfrau“¹⁵⁹ wieder, auch wenn sich diese eher auf die Wahl der Figuren, als auf den Handlungsverlauf beziehen.

Der Unterricht, welcher in diesem Kapitel als Beispiel für die narrative Vermittlung von Inhalten angeführt wird, findet in der zweiten Hälfte des Schuljahres statt. Die Schüler/innen haben deshalb schon grundlegende Kenntnisse bezüglich des Fallens, Werfens und Kämpfens erworben. Ziel der geplanten Stunde ist es, den Kindern weiterführende Erfahrungen mit Umdreh- und entgegenwirkenden Verteidigungstechniken zu ermöglichen. Das genaue Vorgehen und hierfür benötigte Körpergefühl sollen die Schüler/innen nicht verbal vermittelt bekommen, sondern in der Interaktion miteinander selbst entdecken. Um diesen Anspruch zu erfüllen, wird den Kindern eine auf sie zugeschnittene Bewegungsgeschichte erzählt, in der entsprechende Übungen enthalten sind. Sowohl Stundenziel als auch die Vorkenntnisse der Kinder finden sich in der Erzählung und anschließenden Übungsphase wieder. Relevante Aspekte wie Eindimensionalität, Kohärenz oder ein angemessener Präzisierungsgrad sind in die Geschichte integriert. Im Folgenden findet sich eine für die gehaltene Stunde vorformulierte Version. Wie bereits beschrieben, werden Texte bei Erzählprozessen nicht vorgelesen. Aus diesem Grund wurde die folgende Fassung während des Unterrichts nicht wortwörtlich wiedergegeben. Im Wesentlichen blieb sie jedoch unverändert:

Es war einmal, tief unten im Wasser, mitten im Meer. An dem Ort, an dem diese Geschichte spielt, gibt es Meerjungfrauen und natürlich auch Meerjungmänner. Diese wundersamen Gestalten, schwimmen den ganzen Tag umher und erleben Abenteuer. Doch unten am Meeresgrund gibt es noch ganz andere Lebewesen, wie zum Beispiel Muscheln. Das Besondere an Muscheln ist, dass sie manchmal einen Schatz verborgen halten. So ist es auch in dieser Geschichte. Eine junge Muschel besitzt eine wunderschöne Perle, die sie mit ihrem ganzen Körper beschützt. Hierfür legt sie sich auf den Bauch um umschließt die Perle mit ihren Armen und Beinen. Als nun eine Meerjungfrau vorbeigeschwommen kommt, entdeckt sie die Muschel. Da Meerjungfrauen schon unter Wasser geboren werden, wissen sie genau Bescheid über alle Pflanzen und Tiere. Aus diesem Grund ist der Meerjungfrau klar, weshalb die Muschel geschlossen am Meeresboden liegt. Sie denkt sich „In dieser Muschel liegt sicher eine glänzende Perle verborgen“. Leider hat die Meerjungfrau vor kurzem ihre Halskette verloren und hätte gerne ein neues Schmuckstück. Sie glaubt, sie könne die Perle viel besser

¹⁵⁹ Andersen et al. 2008

gebrauchen wie eine Muschel, die ohnehin nur den ganzen Tag herumliegt und sagt deshalb „Bitte liebe Muschel, gib mir doch deine Perle. Ich könnte sie als Halskette tragen.“ Doch die Muschel antwortet nicht und behält ihren Schatz. Da wird die Meerjungfrau wütend und versucht der Muschel ihren Schatz einfach wegzunehmen... Was glaubt ihr Kinder, wie wird die Geschichte ausgehen?

Im Anschluss an diese Geschichte sollen die Schüler/innen in Paaren zusammen gehen. Die Teams bekommen jeweils einen mittelgroßen Ball ausgeteilt, der die wertvolle Perle symbolisiert. Aus jeder Gruppe versetzt sich ein Kind in die Rolle der Muschel. Hierzu nimmt es die in der Erzählung beschriebene Haltung ein, damit es seinen Schatz beschützen kann. Der Partner übernimmt währenddessen den Part der Meerjungfrau / des Meerjungmannes und versuchte unter Berücksichtigung der Judoregeln in den Besitz des Balls zu gelangen. Auf diese Weise kann eine Bodenkampfsituation in den Kontext einer Erzählung eingebettet werden. Während sich die Kinder in die Figuren hineinversetzen und den Verlauf der Geschichte nachspielen dürfen, können sie eigene Ideen entwickeln und erproben. Hierdurch werden keine Techniken vorweggenommen, sondern müssen von den Schülern / Schülerinnen selbst entdeckt werden.

Reflexion der Stunde:

Nachdem nun die Rahmenbedingungen sowie der Inhalt und dessen methodische Umsetzung innerhalb der exemplarischen Stunde knapp umrissen wurden, folgt eine abschließende Reflexion. Der Unterricht wurde mit einer Videokamera aufgezeichnet und stand somit in Form von Filmmaterial zur anschließenden Analyse zur Verfügung. Zudem wurde im Team-Teaching unterrichtet, wodurch sich für alle Beteiligten Gelegenheiten zur Beobachtung ergaben. Den folgenden Ausführungen liegt des Weiteren ein anschließendes Gespräch zwischen den Lehrpersonen zugrunde, in welchem die unterschiedlichen Eindrücke untereinander ausgetauscht und debattiert wurden.

Erzählprozess:

Zunächst erscheint es sinnvoll, den Erzählprozess selbst in den Blick zu nehmen, um im Anschluss auf die Reaktionen der Schüler/innen einzugehen. Wie in den vergangenen Kapiteln ausführlich erörtert wurde, gibt es bestimmte Aspekte, die zu einer gelingenden Erzählung beitragen können. So soll beispielsweise durch eine vorangehende Planungsphase gewährleistet werden, dass die Geschichte sowohl auf den Erzähler als auch dessen Publikum zugeschnitten ist. Da die Geschichte aus dem Unterrichtsbeispiel im Rahmen der Stundenvorbereitung von den Lehrpersonen selbst geschrieben wurde, konnte sie gleich an die Fähigkeiten der Schüler/innen angepasst werden. Textlänge und Erzähldauer orientierten sich deshalb an der Aufmerksamkeitsspanne der Kinder. Von Bedeutung war es, einen Präzisierungsgrad zu wählen, der zwar Interesse weckt, allerdings nicht mehr Zeit in

Anspruch nimmt, als eine erste Klasse auch wirklich aufzubringen in der Lage ist. Aus diesem Grund wurde weitestgehend auf Schilderungen von Äußerlichkeiten verzichtet. Weder die beiden handelnden Protagonisten, noch die Umgebung wurden ausführlicher beschrieben.

Der eigene Stil des Erzählers wurde von mehreren Autoren als zentrales Merkmal professioneller Erzählprozesse aufgeführt. Dadurch, dass narrative Methoden in den vergangenen Stunden bereits häufiger zur Anwendung kamen, konnten die Lehrpersonen grundlegende Erfahrungen sammeln und sich implizites Wissen über Körpersprache, Stimmelmelodie und Ausdrucksmittel aneignen. Wie Polanyi¹⁶⁰ in seiner Forschung feststellte, kann diese Wissensform nicht verbalisiert oder verschriftet werden. Es lassen sich jedoch einige Aussagen über Haltung, Gestik, Mimik und den Blickkontakt festhalten, die zwar nicht die gesamte Person des Erzählers ausmachen, jedoch Teil seines Stils sind.

Während des Erzählprozesses wurde eine stehende Körperhaltung eingenommen. Diese kann als locker, jedoch aufrecht beschrieben werden. Auf diese Weise war die Lehrperson für alle Kinder gut sichtbar und konnte sich bei Zwischenfragen oder Anmerkungen dem jeweiligen Schüler / Schülerin zuwenden. Die Gestik wurde in erster Linie dazu verwendet, die Fantasie der Kinder anzuregen, indem den gesprochenen Worten Nachdruck verliehen wurde. Als Beispiel lässt sich die erste Erwähnung der Meerjungfrauen / Meerjungmänner anführen. An dieser Stelle zeigte der Erzähler schlicht auf seine eigenen beiden Beine, um den Kindern ins Gedächtnis zu rufen, dass diese Fabelwesen stattdessen Flossen besitzen. Kaum wurde diese Geste vollzogen, begannen mehrere Schüler/innen, mit ihren Beinen Schwimmbewegungen nachzuahmen und ihren Gedanken somit selbst Ausdruck zu verleihen.

Ebenso dezent wie die deiktischen Elemente, fand auch der mimische Einsatz statt. Ein entsetzter Blick, wenn die Meeresbewohner beschließen um die Perle zu kämpfen oder ein absichtlich unsicherer Gesichtsausdruck, wenn die Kinder danach fragen, ob es denn wirklich Meerjungfrauen / Meerjungmänner gibt – Mehr Repertoire wurde nicht benötigt, um bei den Schüler/innen die gewünschten Gefühlsregungen hervorzurufen. Großer Wert wurde stattdessen auf den anhaltenden Blickkontakt gelegt, durch den sich die Lehrperson immer wieder der Präsenz ihres Publikums versichern konnte.

Die beiden Lehrpersonen begannen bereits gegen Ende des Erzählprozesses, selbst die Rollen der Meereswesen zu übernehmen. Hierdurch wählten sie die Methode des darstellenden Spiels und zeigten den Kindern, wie die Geschichte möglicherweise nachgestellt werden kann. Aus dieser Maßnahme ergab sich der Vorteil, dass im Anschluss an die Geschichte gleich mit der Übungsphase

¹⁶⁰ Neuweg 1999

fortgefahren werden konnte. Die Verbindung aus Erzählprozess und Vormachen, scheint für die Schüler/innen ausreichend verständlich zu sein, weshalb der Unterricht weitestgehend ohne besondere Verständnisschwierigkeiten verlief.

Ein Bereich, in den aufgrund der Lehrsituation nur begrenzter Einfluss genommen werden konnte, sind die räumlichen Begebenheiten. So kann die Beleuchtung innerhalb der Gymnastikhalle nicht angepasst, sondern lediglich an- oder ausgeschaltet werden. Positiv bleibt allerdings anzumerken, dass es sich um eine ruhige sowie störungsarme Umgebung handelt. Die Halle schließt nicht direkt an das Schulgebäude an, sondern befindet sich an dem gegenüberliegenden Ende des Schulhofs. Hierdurch ist der Judounterricht weitestgehend von lauten Geräuschen geschützt.

Schülerreaktionen:

Die Schüler/innen erschienen in der zu betrachtenden Stunde weitestgehend pünktlich, weshalb ohne Verzögerung angefangen werden konnte und genügend Zeit für den Erzählprozess sowie die folgenden Übungen zur Verfügung stand. Zunächst wurden Erfolge und Schwierigkeiten der letzten Wochen thematisiert, weshalb die Kinder zu Beginn der Geschichte bereits mehrere Minuten sitzen und zuhören mussten. Trotz dieser Tatsache schien sich die Klasse auf die neue Erzählung zu freuen und verlieh ihrer Stimmung auch freudig Ausdruck. Gestartet wurde jedoch erst, nachdem alle Schüler/innen wieder vollständig zur Ruhe gekommen waren.

Als explizit darauf hingewiesen wurde, dass es auch unter den Meeresbewohnern Frauen und Männer gibt, fingen einige Kinder an zu lachen. Ursprünglich war beabsichtigt, diese Geschichte durch die Bemerkung auch den männlichen Schülern zugänglich zu machen. Es bestand die Befürchtung, Meerjungfrauen könnten von der Klasse als typisches „Mädchenthema“ aufgenommen und interpretiert werden. Anscheinend erzielte der unbeabsichtigt humoristische Einschub allerdings trotzdem die erhoffte Wirkung. Niemand beschwerte sich über die Protagonisten und selbst die impulsiveren Jungen hörten, nachdem sich ihr Lachen wieder gelegt hatte, interessiert zu.

Mehrere Male wurden von den Schülern / Schülerinnen Fragen bezüglich der Geschichte gestellt. Eigentlich besteht die Regel, dass sich erst nach einer abgeschlossenen Erzählung gemeldet werden darf, damit sie in ihrem Fluss nicht unterbrochen wird. Allerdings fällt es den Kindern auch nach einem halben Schuljahr weiterhin schwer, sich an diese Maximen zu halten. Dieser Umstand ist nicht verwunderlich, da die Klasse sichtbar eine starke emotionale Beteiligung an den Erzählprozessen zeigt. Deutlich wird dieser Bezug nicht zuletzt in den Körperhaltungen innerhalb der Klasse. Während es sich manche Kinder bequem machen, ihren Kopf abstützen und mit den Füßen wackeln, ahmen andere die Handlungen der jeweiligen Figuren nach. Nachdem diese positive Haltung gegenüber den Geschichten mit den spontanen Fragen der Kinder in Verbindung gebracht werden kann, werden die

Schüler/innen nicht ermahnt. Stattdessen wird in den anderen Unterrichtsphasen großer Wert auf die Regulation ihrer Impulse gelegt. Äußern die Kinder Fragen oder Bemerkungen wie „In echt gibt es keine Meerjungfrauen“ wird hierauf auf verschiedene Arten reagiert. Zum Teil zuckt der Erzähler nur betont unwissend mit der Schulter (Dies hat eine sichtbare Irritation der Kinder zur Folge, welche sich dadurch äußert, dass sie untereinander einen Moment unsicher umher blicken), während er an anderen Stellen unterbricht und eine Antwort formuliert. In manchen Situationen haben sich auch Gegenfragen als durchaus zielführend erwiesen. Verbalisierungen wie „Was glaubt ihr denn?“ oder „Habt ihr denn schon eines dieser Wesen gesehen?“ entfachen bei der Klasse in der Regel ein intensives Nachdenken mit anschließender Diskussion, die sogar schon mit Abstimmen beendet werden musste. Diese Form der Interaktion bietet sich erfahrungsgemäß gerade dann an, wenn einige Kinder müde und aus Folge dessen auch unaufmerksam sind. Kaum wird eine solche Frage in den Raum gestellt, lenkt die gesamte Klasse ihre Aufmerksamkeit auf das zu diskutierende Thema. Somit können die Schüler/innen auf diese Weise wieder in das aktuelle Geschehen zurückgeholt werden. Wie genau in den jeweiligen Situationen reagiert wurde, lag stets im Ermessen der Lehrperson, welche den Erzählprozess und somit auch den Sprechakt leitete.

Die Übungen im Anschluss zur Vertiefung der Bodenkampftechniken konnten von der Klasse ohne Nachfragen durchgeführt werden. Scheinbar ließen die Erzählung und das gezeigte Beispiel keine wesentlichen Unklarheiten bestehen. Die Herangehensweise der Schüler/innen während der aktiven Interaktion unterschieden sich allerdings stark voneinander. Ein Teil der Kinder ging fast schon mechanisch dazu über, den mittlerweile bekannten Bodenkampf, unter Berücksichtigung der gestellten Aufgabe, auszuführen. Andere Paare versetzten sich hierbei zunächst in die Figuren der Geschichte hinein, indem sie beispielsweise Schwimmbewegungen mit ihren Beinen vollführten oder untereinander Sätze äußerten, welche auf die beiden Protagonisten zugeschnitten waren.

Insgesamt konnte durch den methodischen Einsatz der Geschichte sowohl der geplante Inhalt vermittelt, als auch evaluiert werden. Überprüft wurde der Erfolg, indem die Lehrpersonen das Handeln der Kinder beobachteten und vereinzelte Paare anschließend im Plenum vormachen ließen. Die Schülerreaktionen wiesen zudem darauf hin, dass die Kinder im Allgemeinen positive Assoziationen mit dieser Form des Unterrichtens in Verbindung bringen. Ein besonders eindrückliches Beispiel für eine unmittelbar verbalisierte Schüleräußerung fand bereits Wochen vor der beschriebenen Unterrichtsstunde statt. Zu diesem Zeitpunkt wurde ebenfalls eine Geschichte erzählt, die in diesem Kontext das Rückwärtsfallen thematisieren sollte. Im Anschluss kam ein Schüler zu der erzählenden Lehrperson und sagte „Du bist ein richtiger Geschichtenonkel“. Diese Würdigung

der Erzählleistung von Seiten des Kindes gibt einen Eindruck von den positiven Einstellungen, welche innerhalb der Klasse zu den Geschichten aufgebaut wurden.

Positive und kritische Anmerkungen:

Aufgrund der halbjährigen Erfahrung im Judounterricht mit einer ersten Klasse, lassen sich leider keine validen Aussagen über die kognitive Entwicklung der Kinder treffen. Allerdings konnten über diese Zeitspanne bereits Veränderungen in den Bereichen Sozialverhalten und emotionale Entwicklung festgestellt werden. Diese Veränderungen hängen sicherlich nicht nur mit den Ereignissen innerhalb des Sportunterrichts zusammen. Womöglich handelt es sich hierbei jedoch um einen Faktor, der zu diesen Tendenzen beigetragen haben könnte. So weigerten sich die meisten Schüler/innen zu Beginn des Schuljahres noch, mit einem ihnen zugeteilten Partner zu arbeiten. Mittlerweile ist es für die Klasse selbstverständlich, dass häufig von den Lehrpersonen eingeteilt wird, welche Kinder miteinander trainieren dürfen. Zudem haben die Schüler/innen bereits gelernt, sich bei Misslingen nicht gegenseitig auszulachen oder übereinander lustig zu machen. Auch in den Gesprächen mit der Klassenlehrerin wurde deutlich, dass sich selbst Kinder, deren Verhalten im Regelunterricht als auffällig klassifiziert wird, in den Judostunden erstaunlich gut an die miteinander vereinbarten Regeln halten können. Es ist fraglich, inwieweit dieser Umstand auf die Inhalte der Sportart Judo oder auf die Methode des Geschichtenerzählens zurückzuführen ist. Da jeder dieser zwei Aspekte seine ganz individuellen Vorteile in den Unterricht mit einbringen, liegt allerdings die Vermutung nahe, dass gerade die Kombination aus beidem zu einem entwicklungsfördernden Niveau beiträgt.

Es soll nicht verschwiegen werden, dass das beschriebene Vorgehen trotz seiner Vorteile in der Praxis auch hin und wieder an seine Grenzen stößt. Einer der Schüler, der auch während den Unterrichtsversuchen anwesend war, kann nur schwer damit umgehen, mit einem Partner zu interagieren. Laut Aussage des Kindes bereite es ihm mehr Spaß, während des Unterrichts allein zu arbeiten. Die Klassenlehrerin vermutet eine Überforderung mit Vergleichssituationen. Es wurde bereits versucht, den Wettkampfcharakter in den erzählten Geschichten zu minimieren, indem die Kinder beispielsweise zusammen anstatt gegeneinander agieren mussten. In diesem Fall vergleichen sich zwar nicht mehr die Kinder innerhalb der Gruppen, allerdings die Paare untereinander. Wie bereits erwähnt wurde, ist es prototypisch für Kindergeschichten, dass die Protagonisten mit Aufgaben konfrontiert werden, die sie schließlich bewältigen sollen. Aus diesem Grund fällt es schwer, einen Erzählprozess mit anschließenden Übungen zu konzipieren und hierbei völlig auf ein gewisses Anforderungsniveau zu verzichten. Mittlerweile wurde dazu übergegangen, stattdessen zunehmend an der Bewusstseinsbildung der Schüler/innen zu arbeiten. Es soll eine Atmosphäre entstehen, in der jedem Beteiligten bewusst ist, dass vielfältige Erfahrungen angestrebt werden,

seien sie körperlicher oder kognitiver Art. In diesem Fall müsste das Unterliegen in einer Bodenkampfsituation als ebenso großer Erfolg wahrgenommen werden, wie das vermeintlich siegreiche daraus Hervorgehen. Allerdings handelt es sich bei dem Aufbau einer solchen Haltung um einen langen Prozess, der nach dem bereits vergangenen halben Schuljahr erst noch an seinem Anfang steht.

Eine weitere Grenze lässt sich in dem didaktischen Anspruch auf Methodenvielfalt ausmachen. Autoren wie Thal und Ebert haben in ihren Publikationen darauf hingewiesen, dass effektive Lernprozesse nur gelingen können, wenn ein regelmäßiger Wechsel in der Unterrichtsgestaltung stattfindet.¹⁶¹ Dies kann selbstverständlich nicht gewährleistet werden, solange in jeder Stunde dieselbe Herangehensweise Anwendung findet. Deshalb sollte das Geschichtenerzählen, trotz der vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten und Vorteile für die kindliche Entwicklung, nur eine Methode aus einem vielfältigen Repertoire an Möglichkeiten sein. So haben auch dialogische Lernformen, Selbsttätigkeit und sogar der von vielen Positionen kritisch beäugte Frontalunterricht ihre Berechtigung. Sollte eine Lehrperson das Geschichtenerzählen für sich entdecken, spricht allerdings nichts dagegen, dieses Vorgehen regelmäßig in seinen Unterricht zu integrieren oder es sogar in einem selbst gewählten Rahmen zu ritualisieren.

Resümee:

Am Anfang dieser Arbeit wurde nach dem pädagogischen Potential der Vermittlung von Unterrichtsinhalten durch die Methode des Geschichtenerzählens gefragt. Eine beispielhafte Verdeutlichung fand an der Reflexion einer durchgeführten Judostunde statt. Die Verbindung beider Elemente erscheint sinnvoll, da sowohl Geschichten als auch Kampfsport bereits wissenschaftlich auf ihr Potential entwicklungsfördernd wirken zu können, überprüft wurden. Durch die beschriebenen Praxiserfahrungen konnten sich beide Aspekte ergänzen und auf diese Weise einen ersten Eindruck davon vermitteln, wie narrative Elemente in einem sonderpädagogischen Kontext eingesetzt werden können. Die Relevanz des Judosports sowie dessen erziehungswissenschaftlicher Bedeutsamkeit widmeten sich bereits Autoren wie Hartmann, Graf¹⁶² oder Bonfranchi¹⁶³. Ein sonderpädagogisches Resümee bezüglich professionellen Geschichtenerzählens steht hingegen bislang noch aus. Aus diesem Grund werden im Folgenden nochmals die zentralen Ergebnisse der aktuellen Forschungslage zusammengefasst, ohne den Anspruch zu erheben, hieraus ein allgemeingültiges Rezept für das pädagogische Handeln abzuleiten. Stattdessen wird dem Leser eine Auseinandersetzung mit den

¹⁶¹ Thal und Ebert 2004

¹⁶² Hartmann et al. 1979

¹⁶³ Bonfranchi 2002

Möglichkeiten narrativer Methodik ermöglicht, welche ihn befähigt, selbst zu entscheiden, welche Aspekte er für sein pädagogisches Handeln adaptieren möchte.

Im Verlauf der Arbeit wurden sowohl die Gründe für ein narratives Vorgehen, als auch dessen Gestaltung in den Blick genommen. Durch eine wissenschaftsübergreifende Betrachtung war es möglich, unterschiedlichste Argumente für den didaktischen Einsatz von Geschichten aufzuzeigen. In den psychologischen Teildisziplinen wird verstärkt auf die Chancen hingewiesen, durch den Erzählvorgang gezielt Einfluss auf die kindliche Entwicklung zu nehmen. Auf diese Weise können sowohl Kognition, als auch Persönlichkeitsbildung und Sozialität im positiven Maße beeinflusst werden. Vertreter der Erziehungswissenschaft nehmen meist einen pädagogischen Blickwinkel ein und fragen nach den Möglichkeiten, Schüler/innen aus ungünstigen Lebenssituationen stützen oder fördern zu können. An entsprechenden Veröffentlichungen wurde aufgezeigt, dass neben der Widerstandfähigkeit der Kinder gegenüber Umwelteinflüssen auch ihr Kommunikationsverhalten gestärkt werden kann. In diesem Rahmen scheinen sich Erzählprozesse ebenfalls anzubieten. Sowohl ihr Aufbau, als auch die damit verbundenen Motive und Strukturen entsprechen gerade bei Fantasiegeschichten häufig den kindlichen Ansprüchen, weshalb nicht erst eine künstliche Passung zwischen Kind und Geschichte hergestellt werden muss. Diesen Umstand können sich Lehrpersonen zu Nutze machen, indem sie versuchen, ihre Unterrichtsinhalte über eben diese Methode zu vermitteln.

Möchte die Lehrperson aus unbestimmten Gründen nicht auf bestehende Schriften zurückgreifen, sondern selbst schöpferisch tätig werden und eigene Märchen, Fabeln oder andere Textformen für ihre Schüler/innen erfinden, gilt es auf einige Aspekte Rücksicht zu nehmen. So sollte auf die Beschaffenheit von Erzählrhythmus, Symbolcharakter, Dimensionalität, die Art der Handlung und letztendlich auch deren Schluss geachtet werden. Von Bedeutung ist hierbei stets, die Orientierung an den Wünschen und der Reife des jeweiligen Publikums.

Mit dem Verfassen einer Geschichte endet allerdings noch nicht die Phase der Vorbereitung. Eine weitläufige Planung, wie sie für einen professionellen Erzählprozess notwendig ist, muss zusätzlich auch die individuelle Person des Sprechers sowie die gegebenen Räumlichkeiten miteinbeziehen. Abschließend bleibt festzuhalten, dass alle an dem Vorgang beteiligten Personen und Objekte sorgfältig aufeinander abgestimmt werden sollten, ohne hierbei scheinbar basale Aspekte wie verbalsprachliche Ausdrucksmittel oder Textbeherrschung aus dem Blick zu verlieren.

Die sonderpädagogische Relevanz des Geschichtenerzählens findet sich in unterschiedlichen Bereichen wieder. Für eine Pädagogik der Lernförderung sind sicherlich besonders die genannten

Möglichkeiten auf den Ebenen der Kognitions- und Sprachförderung interessant. Für Institutionen der Erziehungshilfe dürften hingegen in erster Linie die psychologischen Perspektiven von Bedeutung sein, welche auf einen Zusammenhang zwischen Fantasie, Narration und Persönlichkeitsbildung hinweisen konnten. Diese Bereiche haben allesamt auch eine große Relevanz für die allgemeine Erziehungswissenschaft sowie weitere sonderpädagogische Fachrichtungen. Wie in der aktuellen Literatur angemerkt wird, scheinen jedoch gerade die Bereiche der Lernförderung und Erziehungshilfe ein starkes Interesse an Formen zu zeigen, ihre Schüler/innen emotional als auch kognitiv unterstützen zu können.¹⁶⁴ Diese Aufgabe kann sicherlich nicht einzig damit bewältigt werden, indem Kinder in Erzählprozesse eingebunden werden. Allerdings kann diese Vorgehensweise einen nicht zu vernachlässigenden Teil zu diesem Prozess beitragen. Indem die Geschichten nicht als zentraler Gegenstand im Unterricht thematisiert, sondern hingegen als Methode zur Vermittlung anderer relevanter Inhalte eingesetzt werden, können ihre Vorteile auch im Sport-, Mathematikunterricht oder anderen Fächern genutzt werden.

Während der Recherche zu dieser Arbeit musste festgestellt werden, dass es kaum Literatur aus den sonderpädagogischen Handlungsfeldern gibt. Weder wurden die Vorteile eines narrativen Vorgehens im vollen Umfang für den schulischen Kontext, noch für die Bereiche von Freizeit oder Heimeinrichtungen erforscht. Es wurde versucht dieses Forschungsdefizit durch Erkenntnisse aus anderen Wissenschaften wie der Psychologie, Anthropologie, Soziologie oder Historik auszugleichen. Es bleibt jedoch wünschenswert, dass sich in naher Zukunft mehr Publikationen mit dem Zusammenhang zwischen Erzählprozessen und der Sonderpädagogik (In Zukunft vielleicht auch unter Berücksichtigung inklusiver Beschulungskonzeptionen) auseinandersetzen. Diese Arbeit gibt einen ersten Ausblick auf die Möglichkeiten, welche sich durch den Einsatz dieser, in anderen Bereichen längst salonfähige, Methode ergeben könnten. Eine den durchgeführten Praxisversuch ergänzende Stichprobe wäre ein denkbarer Weg, diese Forschung in Zukunft noch weiter voranzubringen. Allerdings sollten sich weder Eltern, Lehrer, Betreuer, Heimleiter, Paten, noch andere im sonderpädagogischen Kontext aktive Personen von der Forschungslage davon abschrecken lassen, ihren Schützlingen jederzeit Geschichten vorzulesen oder zu erzählen. Schließlich sprach Einstein bereits „Wenn du intelligente Kinder willst, lies ihnen Märchen vor“.

„Du bist ein richtiger Geschichtenonkel!“

(Anonymisiertes Kind aus der Versuchsklasse zu der erzählenden Lehrperson)

¹⁶⁴ Stein und Stein 2006, S. 70

Literaturverzeichnis

Alzheimer-Haller, Heidrun (2004): Handbuch zur narrativen Volksaufklärung. Moralische Geschichten 1780-1848. Berlin, New York: Walter De Gruyter.

Andersen, Hans Christian; Gréban, Quentin; Lemke, Christina (2008): Die kleine Meerjungfrau. Zürich: NordSüd (Märchen).

Andreotti, Mario (1983): Die Struktur der modernen Literatur. Neue Wege in der Textanalyse : Einführung, Epik und Lyrik. Bern: P. Haupt (Uni-Taschenbücher, 1127).

Aronson, Elliot; Wilson, Timothy D.; Akert, Robin M. (2008): Sozialpsychologie. 6. Aufl. München, Boston [u.a.]: Pearson Studium (Psychologie).

Bearne, Eve; Wolstencroft, Helen (2007): Visual approaches to teaching writing. London, Thousand Oaks, Calif: Paul Chapman; SAGE.

Benfey, Theodor; Bezzenberger, Adalbert (1894): Kleinere Schriften zur Märchenforschung. Berlin: Reuther & Reichard (His Gesammelte kleinere Schriften, 2. Ausg., 3).

Benkmann, Rainer (2011): Entwicklungsorientierte Didaktik. In: Ulrich Heimlich und Franz B. Wember (Hg.): Didaktik Des Unterrichts Im Forderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch Fuer Studium Und Praxis: Kohlhammer Verlag, S. 56–68.

Bettelheim, Bruno (1980): Kinder brauchen Märchen. 31.-35. Tsd. Stuttgart: DVA.

Blankertz, Herwig (1975): Theorien und Modelle der Didaktik. 9. Aufl. München: Juventa-Verlag (Grundfragen der Erziehungswissenschaft, 6).

Bonfranchi, Riccardo (2002): Judo - ein erziehungstherapeutischer Weg für behinderte Kinder und Jugendliche. Theoretische und praktische Aspekte bei der Planung und Durchführung von Judotraining mit behinderten Kindern und Jugendlichen. Aachen: Meyer & Meyer.

Brahm, Ajahn; Lerner, Ute Maria (2010): Die Kuh, die weinte. Buddhistische Geschichten über den Weg zum Glück. München: Lotos.

Brisch, Karl Heinz (2011): Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie. 11. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta. Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-608-94532-4>.

Bühler, Charlotte; Bilz, Josephine; Hetzer, Hildegard (1977): Das Märchen und die Phantasie des Kindes. 4. Aufl. Berlin: Springer.

Burwitz-Melzer, Eva (2003): Allmähliche Annäherungen. Fiktionale Texte im interkulturellen Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe I. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

Campenhausen, Hans von (op. 2003): Die Entstehung der christlichen Bibel. Unveränd. Nachdr. der 1. Ausg., 1968 /. Tübingen: Mohr Siebeck (Beiträge zur historischen Theologie, 39).

Dawirs, Ralph R. (2012): Riskante Jahre. Überlebenswichtige Anmerkungen zur Kindheit. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.

Deppermann, Helga (2003): Das Märchen als therapeutisches Medium in der psychosozialen Arbeit. Münster: Lit (Schriftenreihe der Evangelischen Fachhochschule Freiburg, 22).

Dlugosch, Andrea (2003): Professionelle Entwicklung und Biografie. Impulse für universitäre Bildungsprozesse im Kontext schulischer Erziehungshilfe. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt (Klinkhardt Forschung).

Doderer, Klaus (Hg.) (1977): Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur. Personen-, Länder- und Sachartikel zu Geschichte und Gegenwart der Kinder- und Jugendliteratur : in drei Bänden. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.

Drewermann, Eugen (2003): Schneewittchen, Die zwei Brüder. Grimms Märchen tiefenpsychologisch gedeutet. München: DTV (DTV (Series), 34020).

Duss, Daniel (2010): Geschichten erzählen als Beratungsintervention. In: Organisationsberat Superv Coach 17 (3), S. 233–243.

Eberwein, Hans (op. 1996): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Aneignungsprobleme, neues Verständnis von Lernen, integrationspädagogische Lösungsansätze. Weinheim: Beltz (Beltz Handbuch).

Ehlich, Konrad (2007): Sprache und sprachliches Handeln. Berlin [u.a.]: De Gruyter (Sprache und sprachliches Handeln, 2).

Ettrich, Christine; Ettrich, Klaus Udo (2006): Verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche. Heidelberg: Springer.

Falk, Juliane (2003): Didaktik und Methodik der Pflegepädagogik. Handbuch für innovatives Lehren im Gesundheits- und Sozialbereich. Weinheim, München: Juventa-Verl. (Grundlagentexte Pflegewissenschaft).

Frank, Martin (2004): Erfinden kann man nur die eigene Wirklichkeit. Bedingungen und Aspekte der Jugendspielclubarbeit. In: Christel Hoffmann und Annett Israel (Hg.): Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden und Übungen : [eine Veröffentlichung des Kinder- und

Jugendtheaterzentrums in der Bundesrepublik Deutschland]. 2. Aufl. Weinheim ; München: Juventa-Verl, S. 219–230.

Freckmann, Klaus (1997): Die Sinnbildmanie der dreißiger Jahre und ihr Fortleben in der volkstümlichen Deutung historischer Bauweisen. In: Rolf Wilhelm Brednich (Hg.): Symbole. Zur Bedeutung der Zeichen in der Kultur : 30. Deutscher Volkskundekongreß in Karlsruhe vom 25. bis 29. September 1995. Münster ; München [u.a.]: Waxmann, S. 94–112.

Fütterer, Elisabeth (1984): Biblische Geschichten im Religionsunterricht. Probleme u. Möglichkeiten anhand von Wundergeschichten. Stuttgart: Wittwer (Lernen durch Handeln. Pädagogische Schriftenreihe, 6).

Gaiman, Neil; Vess, Charles (2007): Stardust - Der Sternwanderer. Ein zauberhaftes Abenteuer im Land der Feen. Nettetal-Kaldenkirchen: Panini (Vertigo).

Geldern-Egmond, Irene (2000): Märchen und Behinderung. Ein Beitrag zur Resilienzforschung bei Kindern und Jugendlichen mit Lernbehinderungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Gerhard, Daniela (2009): Webquest als Methode zur Förderung positiver Lernemotionen? In: Hans W. Giessen (Hg.): Emotionale Intelligenz in der Schule. Unterrichten mit Geschichten. Weinheim, Basel: Beltz (Pädagogik, 2), S. 101–111.

Grimm, Jacob; Grimm, Wilhelm (1984, 1984): Kinder- und Hausmärchen. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag (Literatur, Philosophie, Wissenschaft, 5949,2).

Grünke, Matthias (2008): Offener Unterricht und Projektunterricht. In: Michael Fingerle (Hg.): Sonderpädagogische Förderprogramme im Vergleich. Orientierungshilfen für die Praxis. Stuttgart: W. Kohlhammer (Kohlhammer Heil- und Sonderpädagogik), S. 13–33.

Gruntz-Stoll, Johannes (2012): Erzählte Behinderung. Grundlagen und Beispiele narrativer Heilpädagogik. Bern: Haupt (Lernen ermöglichen - Entwicklung fördern, 6).

Günther, Christina (2012): Bindung und Lernbehinderung. Der Einfluss von Bindungsqualität auf Beziehungsgestaltung und Sozialverhalten. Münster: Waxmann (Soziale Praxis).

Hammann, Claudia (2012): AVWS - Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen bei Schulkindern. Ein Ratgeber für Lehrer, Betreuer, Angehörige und Betroffene. 1. Aufl. Idstein: Schulz-Kirchner (Das Gesundheitsforum).

Hartmann, Hans; Graf, Walter; Hartmann-Graf (1979): Judo. Technik, Methodik, Geist ; ein Handbuch für Lernende und Lehrer. Schorndorf: Hofmann.

Heimlich, Ulrich; Wember, Franz B. (Hg.) (2011): Didaktik Des Unterrichts Im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch Für Studium Und Praxis: Kohlhammer Verlag.

Herzog, Walter (2007): Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Lehrpersonen. 1. Aufl. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt (Prisma, 5).

Hiller, Gotthilf Gerhard (2007): Aufriss einer kultursoziologisch fundierten, zielgruppenspezifischen Didaktik. Wie Lebenslagen, Lebensgeschichten und Lebenswelten zu zentralen Bezugspunkten des Lehrens und Lernens werden. In: Ulrich Heimlich (Hg.): Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer (Heil- und Sonderpädagogik).

Hofheinz, Marco (2009): Narrative Ethik als "Typfrage". Entwicklungen und Probleme eines konturierungsbedürftigen Programmbegriffs. In: Marco Hofheinz, Frank Mathwig und Matthias Zeindler (Hg.): Ethik und Erzählung. Theologische und philosophische Beiträge zur narrativen Ethik. Zürich: Theologischer Verlag Zürich, S. 11–68.

Hurrelmann, Bettina (2002): Leseleistung - Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kulturelle Praxis. In: Praxis Deutsch (176), S. 6–18.

Husserl, Edmund (1996): Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie. 3. Aufl. Hamburg: Meiner (Philosophische Bibliothek, 292).

Jeuk, Stefan (2010): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen - Diagnose - Förderung. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer (Lehren und Lernen).

Jordan, Wilhelm (1868): Der epische Vers der Germanen und sein Stabreim. Frankfurt a.M: W. Jordan.

Kabasci, Kirstin (2009): Narration als Werkzeug der Kognition in der frühen Kindheit. Ein Fachbuch über frühkindliches Erzählen unter humanwissenschaftlichen Sichtweisen. Hamburg: Diplomica Verl.

Klein, Julia (2008): Sprachförderung durch Geschichtenerzählen. Handlungsorientierte Materialien für die gezielte Spracharbeit ; [Klasse 2 - 4]. 1. Aufl. Buxtehude: Persen (Bergedorfer Unterrichtsideen).

Klein, Julia; Merkel, Johannes (2009): Geschichten erzählen, erfinden, und schreiben. Eine Anleitung mit Lehrfilm für die Grundschule ; 1. bis 4. Klasse. 1. Aufl. Buxtehude: Persen (Bergedorfer Unterrichtsideen).

Kluge, Friedrich; Seebold, Elmar (2002): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 24. Aufl. Berlin, New York: De Gruyter.

- Koch, Katja (2011): Handlungsorientierter Unterricht. In: Ulrich Heimlich und Franz B. Wember (Hg.): Didaktik Des Unterrichts Im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch Für Studium Und Praxis: Kohlhammer Verlag, S. 99–111.
- Kreuser, Johann Peter Balthasar (1833): Homerische Rhapsoden oder Rederiker der Alten. Köln: DuMont-Schauberg.
- Lange, Günter (2004): Einführung in die Märchenforschung und Märchendidaktik. In: Günter Lange (Hg.): Märchen, Märchenforschung, Märchendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Schriftenreihe Ringvorlesungen der Märchen-Stiftung Walter Kahn, 2), S. 3–27.
- Linn, Bernd (2012): Judo Kompakt. Das Nachschlagewerk für Trainer, Prüfer und Judoka. Aachen: Meyer & Meyer.
- Lüthi, Max; Rölleke, Heinz (2004): Märchen. 10. Aufl. Stuttgart: Metzler (Sammlung Metzler, 16).
- Maier, Karl Ernst (1993): Jugendliteratur. Formen, Inhalte, pädag. Bedeutung. 10. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Marquardt, Arwed (1998): Erlebnis und Kampfsport. Mehr als nur ein Modethema?! In: Erleben und lernen 6 (1), S. 4–10.
- Matthes, Gerald (2008): Individuelle Lernförderung bei Lernstörungen. Stuttgart: Kohlhammer (Heil- und Sonderpädagogik).
- Mellick, Carlton (2010): Die Kannibalen von Candyland. Leipzig: Festa Verlag.
- Miller, Reinhold (1999): Lehrer lernen. Ein pädagogisches Arbeitsbuch. Vollst. überarb. Neuausg. Weinheim, Basel: Beltz (Beltz-Taschenbuch, 24).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2010): Bildungsplan für die Schule für Erziehungshilfe.
- Mutzeck, Wolfgang (2000): Verhaltensgestörtenpädagogik und Erziehungshilfe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Prävention - Integration - Rehabilitation).
- Neuhaus, Stefan (2005): Märchen. Tübingen: Francke (UTB, 2693).
- Neuweg, Georg Hans (1999): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster: Waxmann (Internationale Hochschulschriften, 311).
- Nickel, Sabine; Achtnich, Elisabeth (1976): Geschichten und was man damit machen kann. Vorlesen, Erzählen, Spielen, Basteln, Malen, Diskutieren. Gelnhausen: Burckhardthaus-Laetare.

- Ockel, Eberhard (2000): Vorlesen als Aufgabe und Gegenstand des Deutschunterrichts. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Deutschdidaktik aktuell, 7).
- Oehlmann, Christel Gisela (2001): Einfach erzählen. Ein Übungsbuch zum Erlernen des freien und des gestalteten mündlichen Erzählens. Vollst. Neubearb. von "Garantiert erzählen lernen". Paderborn: Junfermann.
- Petzold, Gilda (2003): Vorlesen - Ein Abenteuer. Lesesozialisation - Orte des Lesens und Vorlesens. In: Cem Özdemir (Hg.): Abenteuer Vorlesen. Ein Wegweiser für Initiativen ; [das Buch zur Kampagne "Deutschland liest vor"]. 3. Aufl. Hamburg: Ed. Körber-Stiftung (Amerikanische Ideen in Deutschland, 4), S. 65–84.
- Pöge-Alder, Kathrin (2011): Märchenforschung. Theorien, Methoden, Interpretationen. 2. Aufl. Tübingen: Narr (Narr-Studienbücher).
- Rath, Rainer (1990): "Satz" und "Äußerungseinheit". Syntaktische und interaktive Struktur in der Sprache? In: Eynard Leupold und Albert Raasch (Hg.): Interdisziplinäre Sprachforschung und Sprachlehre. Festschrift für Albert Raasch zum 60. Geburtstag. Tübingen: G. Narr (Tübinger Beiträge zur Linguistik, 353), S. 197–216.
- Rodman, Ronald W. (2010): Tuning in. American narrative television music. Oxford, New York: Oxford University Press (The Oxford music/media series).
- Salzberg-Ludwig, Karin (Hg.) (2007): Pädagogik für Kinder- und Jugendliche in schwierigen Lern- und Lebenssituationen. Stuttgart: Kohlhammer (Heil- und Sonderpädagogik).
- Sander, Hedda (2006): Judo. 3. Aufl. Aachen: Meyer und Meyer.
- Schäfer, Gerd E. (1995): Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim, München: Juventa (Grundlagentexte Pädagogik).
- Scheffler, Axel; Donaldson, Julia; Osberghaus, Monika (2002): Der Grüffelo. Weinheim: Beltz und Gelberg.
- Schor, Bruno J. (2011): Curriculare Überlegungen zum Förderschwerpunkt Lernen. In: Ulrich Heimlich und Franz B. Wember (Hg.): Didaktik Des Unterrichts Im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch Für Studium Und Praxis: Kohlhammer Verlag, S. 327–338.
- Schwalb, Renate (2010): Kinder fördern mit Märchen, Reimen und Geschichten. Ganzheitliche Sprachförderung in der Kita. Freiburg, Br, Basel, Wien: Herder.
- Schwarz, Horst (2001): Märchen zum Mitmachen. Vorlesen, erzählen, singen. Weinheim, Basel: Beltz.
- Scobel, Gert (2005): Märchen als Modell. Warum auch Erwachsene Märchen brauchen. Mainz: Zweites Deutsches Fernsehen ZDF (Delta).

Slater, Lauren (2009): Erwachsene brauchen Märchen. Magische Geschichten, die helfen, Konflikte und Alltagsängste zu überwinden. Weinheim, Basel: Beltz.

Stabenow, Helga (2003): Keine Angst vor Krisen. Kinder als Krisenberater - Anwendung eines Krisenpräventionsverfahrens. In: Annedore Prengel (Hg.): Im Interesse von Kindern? Forschungs- und Handlungsperspektiven in Pädagogik und Kinderpolitik. Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl., S. 215–228.

Stahlbaum, Dietrich (2000): Der Ritt auf dem Ochsen oder Auch Moskitos töten wir nicht. Ein Roman. Aachen: K. Fischer.

Stein, Roland; Stein, Alexandra (2006): Unterricht bei Verhaltensstörungen. Ein integratives didaktisches Modell. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Sonderpädagogische Unterrichtskonzepte).

Strassmeier, Walter (1997): Didaktik für den Unterricht mit geistigbehinderten Schülern. München, Basel: Reinhardt (UTB für Wissenschaft, 8132).

Studer-Frangi, Silvia (1997): Märchen erzählen. Mit Stil und Lust. In: Kristin Wardetzky (Hg.): Didaktische Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Märchen in Erziehung und Unterricht heute, 2), S. 159–165.

Textor, Annette (2007): Analyse des Unterrichts mit "schwierigen" Kindern. Hintergründe, Untersuchungsergebnisse, Empfehlungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Klinkhardt Forschung).

Thal, Jürgen; Ebert, Uwe (2004): Methodenvielfalt im Unterricht. Mit Lust effektiv und stressarm lernen. 3. Aufl. München, Neuwied: Luchterhand (Praxishilfen Schule).

Thienes, Gerd (2008): Trainingswissenschaft und Sportunterricht. 1. Aufl. Berlin: Pro Business.

Thimm, Karlheinz (2008): Schuldistanzierung. In: Angelika Henschel (Hg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss., S. 311–332.

Tolkien, J. R. R. (2000): Der Herr der Ringe. Stuttgart: Klett-Cotta.

Waldmann, Günter; Bothe, Katrin (1993): Erzählen. Eine Einführung in kreatives Schreiben und produktives Verstehen von traditionellen und modernen Erzählformen. 1. Aufl., 2. Dr. Stuttgart [u.a.]: Klett Schulbuchverl. (Deutsch im Gespräch).

Wardetzky, Kristin (2007): Projekt Erzählen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Wardetzky, Kristin (Hg.) (1997): Didaktische Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Märchen in Erziehung und Unterricht heute, 2).

Weinrebe, Helge M. A. (2006): Das Geschichten-Aktionsbuch. Vorlesen, erzählen, erfinden. Freiburg im Breisgau, Basel, Wien: Herder.

Werning, Rolf; Lütje-Klose, Birgit (2006): Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. Mit zahlreichen Übungsaufgaben. 2. Aufl. München, Basel: E. Reinhardt (UTB, 2391).

Wettig, Jürgen (2009): Schicksal Kindheit. Mit 2 Tabellen. Heidelberg: Springer.

Wittgenstein, Ottokar Graf (1973): Märchen, Träume, Schicksale. Autoritäts-, Partnerschafts- u. Sexualprobleme im Spiegel zeitloser Bildersprache. München: Kindler (Kindler-Taschenbücher, 2114).

Woolfolk, Anita; Schönplugh, Ute (2008): Pädagogische Psychologie. 10. Aufl. München, Boston [u.a.]: Pearson Studium (Psychologie).

Zitzlsperger, Helga (2004): Märchen in Pädagogik und Didaktik. Anregungen zu sinnorientierten Gestaltungsformen. In: Günter Lange (Hg.): Märchen, Märchenforschung, Märchendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Schriftenreihe Ringvorlesungen der Märchen-Stiftung Walter Kahn, 2), S. 136–158.

Versicherung

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken gegebenenfalls auch elektronischen Medien entnommen sind, durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht wurden. Entlehnungen aus dem Internet sind durch einen datierten Ausdruck belegt.

Reutlingen, den

.....

Unterschrift